

المدرسة العربية : المهام والعوائق

أبو يعرب المرزوقي / جامعي، تونس

أنتجت الأجيال السابقة. وتمثل وظيفة المدرسة في تحقيق هذه العملية بنقل ما أنتجت الأجيال السابقة ليبقى حيا في الجيل الحالي.

ويمثل التراث صلة داخلية بين أفراد المجموعة المتسببة إليه وصلتها الخارجية بالتراث الأخرى. ذلك أن التراث ليس مغلقا على ذاته يحكم أن اللغات قابلة للتزجج فيها بينا. وبذلك يصبح تلقى التراث استعدادا لتلقى الإنسانية والاتصال بها وهي المرحلة الثالثة.

وإذا حصل تلقى الإنسانية فهو يحصل بتوسط أمرين: الأول كيفية تنظيم الحياة الجماعية، وهو خبرة إنسانية ولا تختص به حضارة واحدة، أي كيفية تنظيم الحياة حول الإنتاج الاقتصادي تعاونا على الإنتاج وتعاوضا في التبادل. وشرط هذه الخبرة الإنسانية هو الميزان والقضاء. لذلك كان الميزان دائما رمز القضاء. وإذا كان القضاء يفصل في التعاوض، فإن الميزان يحدد معايير العدل في التعاوض. ومن ثمة كان الميزان والقضاء خبرة إنسانية تتوارثها الشعوب بعضها عن بعض. ولكن الميزان والقضاء يشترطان الحكم، فيصبح النظام السياسي مرتعا بذلك. ومن هنا يأتي البعد الثاني وهو تكوين إنسان متسبب إلى جماعة منتظمة سياسيا أو المواطنة أو الرعية، لأن الرعية في اللغة ليست اسم مفعول. فهي ليست مرعيا مقابل الراعي. والمواطن

تعاني المدرسة العربية اليوم من فشل ذريع في أداء مهامها بسبب جملة من العوائق. وهو ما يدعونا بداية إلى تحديد تلك الوظائف المطلوبة من المدرسة وتقييم مدى نجاح المدرسة في أدائها ثم نسط بعدها العوائق التي تعترضها لتبين ما هو مطلوب إصلاحه من أجل النهوض بمدرستنا العربية من أجل عودة الحضارة العربية الإسلامية إلى دور كوني.

أولا : في وظائف المدرسة :

تؤدي المدرسة صنفين رئيسيين من الوظائف: الوظائف الذاتية للمتعلم والوظائف الخدمانية للمجتمع.

الوظائف الذاتية

الوظيفة الأولى للمدرسة هي نقل الإنسان من الحيوانية إلى الناطقية.

أما الوظيفة الثانية التي تؤديها المدرسة، فهي جعل الإنسان متسببا إلى تجربة تاريخية في الناطقية لصوغ الوجود نفسه وهو التراث. فالمنظومة التربوية هي بالأساس منظومة محافظة على مواصلة تراث ما من خلال نقله من الأجيال السابقة إلى الأجيال الحية لأن الأمم تراث دائما ما يجعل الأموات فيها أكثر حضورا من الأحياء، فالأحياء كأنهم يعمرون مثل الهاتف، بما

منارس عليا تكونه في الطيران والسلاح والمدفعية وكيفية الدفاع والاستراتيجية. وبذلك تعوض المدرسة الدولة في هذه المهمة.

وهكذا صارت المدرسة نسخة مصغرة من الدولة: من الأسرة، والاقتصاد، والدولة المدنية، والدولة الحامية للمواطنين أو الدولة العسكرية. وأثقل كل ذلك كاهل المدرسة. لكن المدرسة العربية لا تؤدي أي وظيفة من هذه الوظائف. فهي لا تخرج المبدعين في الاقتصاد، ولا تعنى بالأطفال كما تعني بهم الأسرة، ولا تُخرج القادرين على حماية الجماعة، ولا تكون الإنسان الناطق، ولا تكون الإنسان المتمكن من تراثه، ولا تكون الإنسان القادر على التواصل مع التراثات الأخرى بواسطة اللغات الأجنبية وهي أداة التواصل مع تلك التراثات. فهو فشل كامل للمدرسة العربية وليس التوسنة فحسب. ويكفي دليل واحد على ذلك أنه إذا ما مرض أحد المسؤولين الكبار فإنه يتجه إلى الخارج للعلاج إما في ألمانيا أو في الولايات المتحدة بعد مائة سنة من تكوين الجامعات العربية والمستشفيات العربية والمدارس الطبية. وهو ما يعني أن الممارسة العربية عاجزة عن تلبية الحاجات الأساسية للإنسان العربي مثل الصحة والزراعة وتنظيم الطرقات والكهرباء والعمارة.

لا أقول إن الإنسان العربي فاشل. فالطبيب العربي الذي يكون نفسه جيدا يمكن أن يصبح طبيا جيدا. لكن لجوء المسؤولين إلى العلاج في المؤسسات الأجنبية يعكس عدم ثقتهم في المؤسسات العربية التي هم مكلفون بجعلها أملا للثقة دليل على أن المدرسة العربية لا تسهم في الرفع من مستواها لجعلها تقوم بهذا الواجب. والأطباء التونسيون قادرون على أن يصبحوا أطباء كبارا إذا ذهبوا إلى الخارج. ولكنهم إذا بقوا في تونس فإنهم لن يجدوا شروط العمل العلمي في المؤسسة التربوية التي تمكثهم من متابعة التقدم المعرفي في المجال، ومتابعة الممارسات الحديثة في المجال.

والرعية لهما نفس الدلالة أي المواطن الذي يسهم في وضع القانون ويخضع لذلك القانون الذي أسهم في وضعه. وهو عند الحالة الأولى (وضع القانون) ذات، وهو في الحالة الثانية (الخضوع للقانون) موضوع.

وإذا حصلت المراحل الأربعة التي ذكرنا يصبح الإنسان إنسانا قادرا على تجديد التراث وإبداع الجديد. وهذه هي وظيفة التربية الذاتية.

الوظائف الخدماتية

الخدمة الأولى: تعويض الأسرة في تربية الأبناء.

ففي النظام الرأسمالي الحديث لم يبق للأسرة القدرة على العناية بالأطفال فأصبحت من وظائف المدرسة. وبذلك تعوض المدرسة الأسرة في وظيفتها.

الخدمة الثانية: تكوين الخبرات والكفاءات

وفي النظام الجديد كذلك أصبحت الخدمات الاقتصادية معقدة فلا يكون تعلمها بالممارسة كما كان الوضع في العصور السابقة، بل لابد لها من تكوين نظري. فصارت المدرسة تعوض المعامل في تكوين العمال، والمهندسين، وهي وظيفة خدماتية تؤديها المدرسة للمجتمع.

الخدمة الثالثة: التربية على المواطنة

كما أصبحت المدرسة تعوض الدولة في بعض الخدمات. فالتربية المدنية كانت من مهام الدولة عندما كانت صغيرة في حجم قبيلة. ومع تعدد وضع الدول وامتداد حجمها لتصبح إمبراطوريات، ينبغي للمدرسة أن تعوض الدولة في تكوين المواطن من حيث حسه المدني.

الخدمة الرابعة: الدفاع عن الجماعة.

فقد كان الإنسان يتعلمه في الجماعة مثل استعمال السلاح والفروسية. لكن اليوم عليه أن يتخرج من

أوروبا بعد أن راكمت تجربة عمل طيلة خمسة قرون .
وامتصت دم العالم طيلة ثلاثة قرون .

نحن لم نراكم بهذا ولا امتصتنا دم العالم .
وتتقيد المدرسة أدى إلى أنها تريد أن تعيش بإمكانيات
لا يمكن أن يوفرها اقتصاد مثل الاقتصاد التونسي أو
العربي وإذا وفرها فيؤدي إلى الخراب المطلق لأنه
سينشر ما يسمى بديمقراطية التعليم أي تحويل المدرسة
إلى محو الأمية وليس تكوين بشر بالخصائص التي
ذكرنا سابقا أي القادرين على الناطقية، والناطقية
بلغة خاصة، والمتكئين من تراث، والقادرين على
التواصل مع الشعوب الأخرى، والإبداع في حياة
الأسرة وفي حياة المؤسسة الاقتصادية، وفي الحياة
المدنية والسياسية والدفاع عن الوطن . . .

لن تنتج المدرسة إلا العاطلين الذين يرفضون أن
يعملوا فيما يحتاج إليه المجتمع ولا يريدون إلا أن
يكونوا موظفين . لن نجد صناعا جيدا، ولا بناء جيدا
ولا مهنتا جيدا . . . لأن الجميع يريد أن يكون وراه
مكتب ويعمل بلغة لا يتقنها جيدا . وما نسميه وظيفا هو
ليس إلا بطلانة مقنعة، وهذا لن ينتج مجتمعات قادرة
على التمر .

ولقد حققت كوريا الجنوبية ما وصلت إليه اليوم
بإصلاح المنظومة التربوية لتحقيق تلك المهام التي
ذكرتها سابقا: الذاتية لها والخدمات للمجتمع .

إن الزملاء الموجودين في النقابة يبقون زملاء . وإذا
أبدوا رأيهم بصفتهم زملاء فإنه يكون رأيا . ولكن إذا
قدموه مدعوما بصفتهم النقابية فإنه لا يتخذ قيمته من
ذاته ولكن من العصية التي تقف وراءه .

فما هو الفرق بين الفعل الرمزي والفعل العنيف؟
إن الفعل الرمزي يقوم على الإقناع المتبادل حتى
تصل إلى رأي وسط . لكن ليس هناك وراء أحد الآراء
قوة تفرضه على الآخرين . وهو حال الرأي المدعوم
بالتهديد النقابي بالإضراب . فهو لن يؤخذ لأنه الأفضل
بل لأن وراءه عصية نقابية . فنحن لسنا ضد النقابة

ومن ثمة فإن هذا لن يجعل منهم أساتذة قادرين على
تخريج طلبة في اختصاصهم في مستوى ما يقع تخريجه
في العالم . لذلك نلاحظ دائما في البلاد العربية أن الجيل
السابق أفضل من الجيل اللاحق بينما العكس هو الذي
يجب أن يحصل . والسبب أن الجيل السابق إذا أراد أن
يقوم بالواجب لا يجد الشروط المساعدة على ذلك .

وهذا الفشل يجعلنا نتساءل: ما الذي سيقى من
المنظومة التربوية إذا أردنا أن نصلحها لكي تستجيب
لهذه الحاجيات؟

لكن لو كانت العوائق تقف عند هذا الحد لكان
الأمر . فالمدرسة العربية تعاني من عدة أمراض .

عوائق المدرسة العربية.

ومنها:

1 - التسييس المطلق للمدرسة:

إذ وقع تحويل المدرسة إلى جهاز إيديولوجي
إما إسلامي أو علماني . وتحويلها إلى موقع للصراع
الإيديولوجي بين نخبة كلتاها نسبت هذه المهام ولم
تعد تهتم إلا بتبجيل المدارس لتحقيق بعض الأهداف
السياسية وخاصة التعليم العالي، والآن بدأ الأمر ينزل
إلى المعاهد الثانوية وربما إلى المدارس الابتدائية .

2 - تتقيد المدارس: (من النقابة).

فقد صارت النقابة تحدد كل شيء، من برامج
وتسميات وترقيات، وعدد الساعات . . . بينما في
أوروبا عندما تحققت النهضة، كان رجال التعليم رجال
دين . فكانوا يسكنون ليلا نهارا في مخابرمهم ومدارسهم
وأعمالهم . لم يكن المعلم ولا أستاذ التعليم الثانوي
ولا الأستاذ الجامعي يزور المدرسة غيا حتى يزداد
كرها لا حيا بل كان يعيش فيها ليمارس البحث العلمي
والمتابعة الحية للطلبة والتلاميذ .

ونحن نريد اليوم أن نعيش بالطريقة التي تعيش بها

ستدفع مرتباتهم بالنظر إلى الميزانية المحدودة للدولة؟
هل سيقع اقتسام مرتبات الأساتذة السابقين معهم؟

الداء الثالث: ارتفاع كلفة المدرسة.

ولأن المدرسة تكلف غالبا، يصبح رجال التعليم في أدنى السلم الاجتماعي ولا تستطيع الدولة أن تدفع لهم ما يسمح بالتفرغ لأداء المهمة التعليمية فيصبحون باحثين عن مصادر للعيش فيفسدون المدرسة بهذا البحث عندما تتحول المدرسة إلى سبب للوجود المادي بينما العمل الحقيقي أو شبه الحقيقي أو الغش المطلق هو الدروس الخصوصية. وهكذا لم يعد التلميذ يتعلم شيئا في المدرسة، ويذهب إلى الدروس الخصوصية ليشتري النجاح بدل التكوين. وهذا عمّ في كل البلاد العربية.

فالدروس الخصوصية لم تعد تداركية لنقص أصاب بعض المعلمين في تكوينهم وإنما تداركية لنقص في دخل المعلمين والأساتذة والأساتذة الجامعيين. وهذا خطر كبير جدا. ذلك أن المؤتمنين على تكوين الأجيال المقبلة، ولأسباب اقتصادية قد تكون مفهومة، تحولوا إلى مصادر الغش النسقي في التعليم. وهو غش لا دواء له إلا إذا عالجنا الداء الموالى.

الداء الرابع: مجانية التعليم.

كثيرا ما يقال إن التعليم مجاني. لكن المجاني حقيقة هو الذهاب إلى المدرسة. أما التعليم فمقابل وهو في الدروس الخصوصية. وقد انحطت المدرسة لأنها مجانية. والتعليم الخاص ليس تعليمًا بل هو بديل عن المدرسة الأصلية يرضي النجاح فيتحصل التلميذ على البكالوريا والإجازة وهو عاجز عن كتابة حتى رسالة بأي لغة اتفق. وهو أمر خطير إذا لم نجد له حلا واكتفينا بالزيادة في راتب المدرسين وتخفيض ساعات العمل دون أن يتحسن مستوى التلميذ.

وعلينا أن نسأل أنفسنا بصراحة: هل يمكن للحضارة

ولكن ضد أن تستغل النقابة العصبية النقابية لفرض الخيارات التربوية بدل أن تستمد قيمتها من خاصياتها بذاتها. فلو اتفقنا على تلك الخيارات بصفتنا خبراء في التربية فسيكون ذلك معقولا. ولكن أن تفرض باعتبارنا قوة نقابية أو حزبية فإننا نفسد القرار المعرفي الذي يستمد وجهته من ذاته. فأننا عندما درّست في ماليزيا لأربع سنوات، كنت مطالبا بالحضور لأربعين ساعة أسبوعيا إما للتدريس أو تقبل الطلبة أو العناية بالمكتبة أو البقاء في مكتبي للقيام بالبحث العلمي. فهل نجد ذلك في المدرسة التونسية؟

هل هي شماعة في المدرّس؟

أبدا. فعندما يبقى في المدرسة كل ذلك الوقت فهو منشغل بالبحث والتدريس فينتج ويدع. لكن عندما يأتي للمدرسة أو الجامعة متأخرا ربع ساعة ويغادر قبل ربع ساعة من انتهاء الوقت، ويتغيب يوما أو أكثر، وربما تدارك الدروس أو لم يتداركها، فما هو التكوين الذي سيتلقاه طالب العلم؟ وأين سيذهب المدرس الذي يكون خارج المؤسسة؟ سيذهب بنسبة كبيرة لنقضاء مصالحه الخاصة.

لقد تحولت كوريا الجنوبية في فترة وجيزة إلى قوة معتبرة، مع أن سكانها في حدود نصف سكان مصر تقريبا. وقد بدأت مصر قبلها بقرن ونصف في محاولة النهضة. لكن أين هي مصر الآن؟ ما هو سبب الفشل؟

الفرق أن كوريا أصلحت التعليم حتى أصبحت ألمانيا تقلدها في نظامها التعليمي. فأين نحن من كل ذلك؟ إن تعليمنا اليوم لا يوازي حتى كتاب القرون الوسطى الذي كان يعلم القرآن والنحو.

إنني لأتألم أن أرى 6000 عاطل في اختصاص الفلسفة، وربما كان هناك 3000 عاطل في اختصاص العربية، وربما 2000 في اختصاص التاريخ... هؤلاء غرر بهم الذين وضعوهم في هذه الاختصاصات لأنهم لن يحسنوا إلا التدريس. فأين سيقع تعيينهم؟ ومن أين

وأخيرا : من يجب أن يشارك في إصلاح التعليم؟

هناك أطراف خمسة معنية بالتعليم وهي التي يجب أن تشارك. لقد قلنا بأن مهمة المدرسة الأولى هي نقل الإنسان من الحيوانية إلى الناطقية، وهي مهمة الأسرة في الأصل. فعلى الأسرة أن تشارك برأيها وتدفع.

ومن حيث الغاية، فإن مهمة التعليم تخريج المختص المبدع، ومن يستفيد منه؟ إنها المؤسسات والمصانع... فعلى أصحابها المشاركة بالرأي والدفع. أما الطرفان الثالث والرابع فهما المتعلم والمعلم.

وفي وسط هذا الرباعي تكون الدولة التي تسد ما لم يستطع الآخرون القيام به مثل البنية التحتية.

وبهذا التكايف يمكن بناء منظومة تربوية تكون فاطرة للمجتمع لأداء الوظائف التي ذكرناها.

العربية الإسلامية أن تعود لدور كوني إذا كانت قاطرة الحضارة وهو التعليم معطلة؟

المشكل أن هناك سلطا سياسية عربية ليست لها الشجاعة لتحمل مسؤولية عدم الشعبية مقابل إصلاح قاطرة المجتمع العربي الإسلامي وهي المدرسة.

عندما تتوصل المدرسة إلى بناء الشخص الناطق، والناطق بلغة خاصة، والمتملك لتراث، والقادر على التواصل مع التراث الإنساني، والقادر على تقديم الخدمات التي تحتاجها المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدينة والعسكرية، فإنه سيتصف حينها بصفات الجلالة وهي الإرادة الحرة على علم يجعله قادرا فيكون حيا بحق - والقرآن يقيم مقابلة بين الحياة وحياة - وعندها يكون موجودا. وتلك هي الصفات الذاتية الإلهية الخمسة. فالله موجود وحى وعالم وقادر ومريد. ولكن هذه الصفات لدية مطلقة والإنسان قادر على تملك شيء منها إذا تعلم وتلك وظيفة المدرسة.

ARCHIVE

<http://Archivebeta.Sakhril.com>

في معضلة عجز المجتمع التونسي على تطبيع علاقته مع لغته الوطنية

محمود الذوايدي/جامعي تونس

الحديث عن ثورة حقيقية في المجتمع التونسي دون حدوث ثورة في تعامل التونسيين مع لغتهم الوطنية. إذ أن علاقة التونسيات والتونسين كأفراد وتنظيمات إجتماعية باللغة العربية لم تكسب حتى رهان التطبيع الكافئ، ناهيك عن التطبيع الكامل. فاللغة العربية لا تجل اليوم قطعا بكل عفوية وحماس وحدها المكانة الأولى في قلوب وعقول واستعمالات معظم المواطنين والمواطنات بالمجتمع التونسي. وهكذا عكس ما نجده في نمط العلاقة الطبيعية بين اللغة والمجتمع في الظروف العادية والسليمة بين المجتمعات البشرية ولغاتها كما هو الحال، مثلا، في ألمانيا وفرنسا وإيطاليا وإسبانيا ومقاطعة كيكاك بكندا. وحتى نسمي الأشياء بأسمائها، فالمجتمع التونسي لا يزال في قبضة شديدة للإستعمار اللغوي الفرنسي بحيث يعجز الباحث عن الحديث حول نجاح باهر لحركة التحرير التونسية ضد الإحتلال اللغوي الفرنسي. ونتيجة لذلك فإنه ليس من المبالغة في شيء القول بأن اللغة العربية كلغة وطنية لا تتمتع بعلاقة طبيعية بين أهلها بالمجتمع التونسي بعد أكثر من خمسة عقود من الإستقلال. وكأنثلة محدودة من عدد لا يحصى من غياب التطبيع مع اللغة العربية لدى التونسيات والتونسين، نكتفي بذكر

فقدان تطبيع العلاقة مع اللغة العربية بالمجتمع التونسي

ربما يشبه وضع اللغة العربية اليوم بعد الثورة وقبلها بالمجتمع التونسي وضع قضية فلسطين. يمثل وجه الشبه هذا في عدم وجود خوصية طريق حقيقة وفعلية للوصول إلى حل سليم تسترجع من خلاله اللغة العربية/اللغة الوطنية حقوقها المساوية منذ أحرز منتصف قرن من الإستقلال، ونعني باسترجاع اللغة العربية لحقوقها المفقودة بالمجتمع التونسي هو أن تصبح للغة العربية المكانة الأولى في قلوب وعقول واستعمالات التونسيات والتونسين في حياتهم اليومية وفي مؤسسات مجتمعهم. وعند حصول ذلك يكسب المجتمع التونسي حتما رهان تطبيع علاقته مع لغته الوطنية/اللغة العربية لكن، يجد الباحث اليوم أن أغلبية أفراد وقطاعات المجتمع التونسي لم تطبع بعد علاقاتها مع اللغة العربية بالمعنى المذكور. ومن ثم، هناك مشروعية كبيرة للحديث عن حالة اغتراب بين الشعب التونسي ولغته تعبر عن فقدان هذا الأخير لاستقلاله على المستوى اللغوي. أي أن حضور الاستعمار اللغوي الفرنسي الواسع لا يزال قويا. فلا يجوز، إذن،

الأمثلة التالية: يكتب اليوم معظم أفراد الشعب التونسي شيكاتهم بلغة الفرنسية ولا يكادون ينطقون عشر كلمات في حديثهم مع بعضهم البعض دون استعمال على الأقل كلمة فرنسية. أما المؤسسة الوطنية اتصالات تونس فهي أصبحت توزع دليل الهاتف وترسل فواتير الهاتف باللغة الفرنسية بعد أن كانت تقوم بذلك باللغة العربية. ويتم اليوم إقصاء اللغة العربية بالكامل من تدريس الرياضيات والعلوم في المدارس الثانوية والمعاهد العليا والجامعات الوطنية التونسية.

الأمية بالاستعمار اللغوي الفرنسي

وسبب حالة الإغتراب/عدم تطبيع العلاقة بين المجتمع التونسي واللغة العربية جاءت ظاهرة انتشار أمية واسعة لدى التونسيات والتونسين إزاء استمرار الاستعمار اللغوي الفرنسي في هذا المجتمع. نستعمل هنا مفردة الأمية لنسلط الضوء على نوع آخر من الأمية في المجتمع التونسي الذي لا يكاد يهي بها ويقر بوجودها. إنها صنف من الأمية الثقافية التي تعني هنا فقدان الناس لثقافة الإدراك والوعي والمعرفة بالأمور رغم حضورها القوي في محيطهم الاجتماعي ومعايشهم الكاملة لها.

إنها، بتعبير علم الاجتماع، نوع من العماء الجماعي الذي قد يسود عند سواد الشعب في المجتمعات البشرية لأسباب مختلفة.

نطرح ونحلل هنا الأمية الثقافية/العماء الجماعي عند التونسيات والتونسين بالنسبة لمخلفات الاستعمار اللغوي الفرنسي بعد أكثر من نصف قرن من استقلال المجتمع التونسي 1956.

يندرج هذا في ما يسمى بدراسات أوضاع المجتمعات بعد نهاية الفترة الاستعمارية. فهي دراسات تركز، من جهة، على التغيرات التي شهدتها وتشهدها تلك المجتمعات. ومن جهة ثانية، فهي ترصد مخلفات المعالم الاستعمارية التي لا تزال موجودة

بدرجات مختلفة في المجتمعات المستقلة. إذ أنّ نفضي أمية التونسيات والتونسين باستمرار الاستعمار اللغوي الفرنسي يعتبر مؤشرا على ضعف احتمال مناداة ومطالبة المجتمع التونسي المستقل بالتحرك/الاستقلال من الاستعمار اللغوي الفرنسي. إذ أنّ الوعي والإدراك للأمور هما عاملان حاسمان للدفع بالأفراد والمجتمعات إلى القدرة على التغيير والتحول. يعود ضعف الحس/العماء الجماعي بالاستعمار اللغوي الفرنسي اليوم عند معظم التونسيات والتونسين إلى عدم اعتبارهم له إستعمارا حقيقيا كالإستعمار العسكري والفلاحي والسياسي. يشير هذا وكأن التونسيات والتونسين لا يستطيعون إلا إدراك الأصناف المادية للإستعمار. وهو ما جعلهم/ يجعلهم عاجزين على التفتن والإقرار باستمرار الاستعمار اللغوي الفرنسي. ومن ثم، يأتي ترحيبهم به لأنه في تصورهم واعتقادهم شعار للحدّة والتقدم. وهو تصور خاطئ ويأطل لمعنى الحدّة ومسيرة التقدم الحقيقيين. فالحدّة هي منظومة سلوكيات مثل الإلتزام بحب العمل والعلم والإنتاج واحترام استعمال الوقت بالكامل في خدمة الفرد والمجتمع. بتلك السلوكيات وغيرها في المجتمعات المتقدمة المعاصرة وليس بمعرفة اللغات الأجنبية وترك تهيمش لغاتنا الوطنية فأزالت تلك المجتمعات فعلا إنتاج الحدّة وثورة الإتصالات الصاعدة في عصرنا هذا. بذلك التصور الخاطئ للصيق بالتونسيات والتونسين لعملية الحدّة الحقيقية في المجتمعات البشرية المعاصرة، تجد الأمية/العماء الجماعي بالاستعمار اللغوي الفرنسي مشروعية قوية بينهم. ونتيجة لهذا الوضع، يفسر سبب خلو خطاب التونسيات والتونسين بطريقة شبه كاملة من المناداة والمطالبة بعد الاستقلال بالتحرك/الاستقلال اللغوي الثقافي من فرنسا. أي كأن ذلك النوع الخفي والخطير من الاستعمار غير موجود اليوم بالمجتمع التونسي [إنها لاتعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التي في الصدور].

ويكل المقاييس لايزيد هذا التخلف/العماء

صاحبة القرار. يصدق هذا على مستوى الرئيس بورقية، من ناحية، وحاشيته في القيادة السياسية وفي وزراء الحكومات المتتالية وبين المسؤولين الكبار، من ناحية أخرى. فلو كان الرئيس بورقية زيتوني التعليم لكان احتمال تحمسه وعمله الكبيرين لصالح اللغة العربية وثقافتها واردا بقوة. وهذا ما نجده في موقف الرئيس الجزائري هواري بومدين الذي كان متحمسا لحركة سياسة التعريب في الجزائر. ولا بد أن تعليمه العربي الإسلامي في الزيتونة بتونس والأزهر بالقاهرة قد لعب دورا حاسما في ذلك.

لذا يرى الباحث الاجتماعي أن عدم تحمس القيادة البورقية لسياسة التعريب يرجع في المقام الأول إلى طبيعة ذلك التكوين اللغوي والثقافي لدى الرئيس بورقية والنخب السياسية والثقافية التونسية حيث تمتع اللغة الفرنسية وثقافتها بالمكانة الأولى عند بورقية والأغلبية الساحقة من حاشيته وكبار المسؤولين. وباعتبار علم الاجتماع الحديث، هناك تأثير قوي للحمية اللغوية الثقافية على الموقف الفاتريفي العهد البورقيي إزاء حركة التعريب في المجتمع التونسي المستقل. أي أن التكوين المزودج في اللغة والثقافة لصالح اللغة الفرنسية وثقافتها جعل هؤلاء عاجزين نفسيا وفكريا ربما حتى في مجرد النظري للاستقلال اللغوي الثقافي من فرنسا ناهيك عن التحمس له وتبني سياسات وسن قوانين من أجل الفوز بمعركة التحرر اللغوي الثقافي.

وكما رأينا، فذلك الحتمية اللغوية الشافية تعطي فرصة واسعة لاستمرار الاستعمار اللغوي الثقافي الفرنسي الأمر الذي يطرح مشروعية القول بأن تذبذب وتراجع سياسات التعريب في العهد البورقيي يعبر عن حضور قوي للاستعمار اللغوي الثقافي في شخصية القائد بورقية ووزراء حكوماته وبقية المسؤولين البارزين. ويزيد في ضعف العهد البورقيي نحو التعريب عاملان رئيسيان آخران:

ب - يقول ابن خلدون بصريح العبارة: في أن المغلوب مولع أبدا بالانقياد بالغالب في شعاره وزيه

الجماعي الناتج عن ضعف/ غياب الوعي بمعالم الاستعمار اللغوي الفرنسي بالمجتمع التونسي اليوم إلا استمرارا قويا وطويلا لفقدان التونسيات والتونسين لاستقلالهم اللغوي. وباستمرار هذا الوضع، يصعب أن نستقيم أركان شخصيتهم القاعدية وهويتهم الثقافية والحضارية أو أن تنجو من الإرتباك والتصدع الخطيرين.

تهميش العهد البورقيي للاستقلال اللغوي الثقافي

إن حالة الإغتراب وفقدان التعليل بين المجتمع التونسي واللغة العربية هما نتيجة حتمية لعوامل وظروف ملموسة في فترة الاستعمار الفرنسي 1881 - 1956 وفي العهد الأول للاستقلال الذي بدأ بالعهد البورقيي الذي دام أكثر من ثلاثة عقود.

تفيد المعطيات أن انتشار الاستعمار اللغوي الثقافي الفرنسي واستمراره قويا بعد الاستقلال بالمجتمع التونسي تأثر كثيرا بموقف العهد البورقيي من قضية التحرر/ الاستقلال اللغوي الثقافي من فرنسا. لقد أعطى رجال ونساء العهد البورقيي أقل أهمية إلى الاستقلال/ التحرر اللغوي الثقافي من المستعمر الفرنسي. فموقف السلطة السياسية التونسية بقيادة بورقية هو إذن عامل حاسم لفهم وتفسير مسألة تهميش عملية التحرر/ الاستقلال اللغوي الثقافي للمجتمع التونسي من الاستعمار الفرنسي بعد الاستقلال. وبعبارة أخرى، فقدان التحمس لصالح سياسات التعريب في المجتمع التونسي في عهد الاستقلال متأثر شديد التأثير بتوجه القيادة السياسية البورقية ونظام حكمها.

والسؤال البحثي المشروع هنا: لماذا لم تحتمس القيادة السياسية في العهد البورقيي لصالح التعريب ؟

أ - يسطو على معظم النخب السياسية التونسية الحاكمة والمسؤولة بعد الاستقلال تكوين تعليمي مزودج اللغة والثقافة تحظى فيه اللغة الفرنسية وثقافتها نفسيا واجتماعيا بالمكانة الأولى عند تلك النخب

تلك الأغلبية تقبل بقاء معالم الإستعمار اللغوي الثقافي الفرنسي كجزء من بنية من معالم الشخصية القاعدية التونسية. وهو موقف يعبر عن ضعف الوعي والإدراك عند جل التونسيات والتونسيين بمخاطر الإستعمار اللغوي الثقافي. إن القبول والرضا باستيطان الإستعمار اللغوي الثقافي الفرنسي بالمجتمع التونسي المستقل هو أكثر شناعة وخطرا من قبول ورضا هذا المجتمع ببقاء جزء من قوات الاحتلال الفرنسية العسكرية وعصابات المعمرين الفلاحين وأنظمة إدارة الحكم السياسي التي كانت في البلاد التونسية لمدة عقود عديدة.

ث - تفيد الملاحظة الميدانية لملف العهد البورقي أن المتعلمين التونسيين والتونسيات ذوي التعليم المزدوج اللغة والثقافة [الصادقين] أو الأكثر تفرنسا [المدرسين] هم الذين أسندت إليهم في عهد الإستقلال أهم الوظائف والمسؤوليات في المجتمع التونسي الحديث بعد الإستقلال. وبعبارة أخرى، قد مورس نوع من العنصرية اللغوية الثقافية ضد الزيتون وكذلك التونسيين الذين تخرجوا من الجامعات العربية الشرقية. يتجلى من الأمثلة أ، ب، ت، ث أنها كلها ساعدت على ميلاد واستمرار الإستعمار اللغوي الثقافي الفرنسي في المجتمع التونسي بعد الإستقلال، من جهة، وعلى انتشار تجذير بقاء أمة/العماء الجماعي بين التونسيين والتونسيات بذلك بعد أكثر من نصف قرن من الإستقلال، من جهة أخرى. وهو وضع سياسي واجتماعي وثقافي لا يسمح بالتنازل برؤية المجتمع التونسي يكسب قريبا رهان الإستقلال الثاني/الإستقلال اللغوي الثقافي.

إن دراسة معالم الإستعمار المختلفة تبين أن الإستعمار اللغوي الثقافي هو أخطر أنواع الإستعمار جميعا: أي أنه أكثر خطرا من الإستعمار السياسي والعسكري والفلاحي. لأنه استعمار يهدد أسس مكونات الشخصية القاعدية للأفراد والهوية الثقافية والحضارية للمجتمع. ومن ثم، فمضار عجز المجتمع التونسي على تطبيع علاقته مع لغته الوطنية لا تقتصر على فقدان إقامة علاقة

ونحلته وسائر أحواله وعوائده. ومن ثم، فإن العلاقة بين فرنسا المستعمرة [يكسر الميم] والتونسيين وقياداتهم السياسية وفئات وطبقات المجتمع التونسي المستعمرة [يفتح الميم] تنطبق عليها مقولة صاحب المقدمة. فرغبة القيادة البورقيية في المحافظة على اللغة الفرنسية وثقافتها في عهد الإستقلال يرجع في التصور الخلدوني إلى خلل في موازين القوى بين الطرفين [مستعمر ومستعمر] القوي والضعيف.

ت - يردد الخطاب التونسي على مستويي الخاصة والعامة منذ الإستقلال المناداة بتعلم لغات الآخرين، خاصة اللغات الغربية وفي طليعتها اللغة الفرنسية، بدعوى الإفتتاح على الحداثة ومكاسبها. وهو أمر يمكن أن يفتقر ببعض الإيجابيات إذا توفرت بعض الشروط الضرورية... تمثل أهم تلك الشروط في رفض تهيش اللغة/ اللغات الوطنية لصالح اللغة/ اللغات الأجنبية. وهذا ما تنبأه المجتمعات الغربية والشرقية المتقدمة اليوم.

وكما بينا من قبل، فالمجتمع التونسي لم يطبع بعد أكثر من نصف قرن من الإستقلال علاقته مع لغته الوطنية/ اللغة العربية. أي أن اللغة العربية لا تحتل اليوم بكل عفوية وحماس واعتزاز عند التونسيات والتونسيين ومؤسساتهم المكانة الأولى في قلوبهم/ نفوسهم وأغوارهم/ فكرهم واستعمالاتهم الشخصية والاجتماعية.

لقد بثت ورسخت القيادة البورقيية والنخب التونسية السياسية والثقافية الحاكمة والمسؤولة في معظم الفئات والطبقات الاجتماعية التونسية في عهد الإستقلال عقلية القبول والترحيب باستمرار الإستعمار اللغوي الفرنسي باعتباره تفتحا على الآخر. وليس من المبالغة، إذن، القول سوسيولوجيا بأن بورقية وحكمه أعليا مشروعية قوية لاستمرار الإستعمار اللغوي الفرنسي في نفوس التونسيات والتونسيين والمؤسسات التي يعملون بها في المجتمع التونسي المستقل. ومن ثم، يجوز القول بأن أغلبية المجتمع التونسي المستقل ترحب بكثير من الرضا والتحمس بعملية استيطان الإستعمار اللغوي الثقافي الفرنسي ولا تكاد تمنع في استمرارها. أي أن

طبيعية وحماية مع اللغة العربية وإنما تتجاوزها لتترك وتهدد وتقوض أسس مناعة بنية الهوية الجماعية الثقافية والحضارية للشعب التونسي.

السياسي وتطبيع العلاقة مع اللغة الوطنية

يتجلى مما سبق أن القمة والقاعدة في فترة الحكم البورقيبي وحتى ما بعد الثورة يتقصهما الإدراك والوعي بضرورة نيل الإستقلال/ التحرر اللغوي الثقافي من المستعمر الفرنسي كما تحقق ذلك في المجالات العسكرية والسياسية والفلاحية. ولكن استمرار ضعف الخمس اليوم بين التونسيات والتونسين لتطبيع علاقتهم مع اللغة العربية/ لغتهم الوطنية لا يعني أبدا استحالة تحقيق ذلك كما فعلت العديد من المجتمعات في العصر الحديث.

يتضح من تجربة كثير من البلدان أن قرار السلطة السياسية كان العامل الحاسم في تطبيع العلاقة بين المجتمعات ولغاتها الوطنية. فاللغة العربية وقع إحيائها وتطبيع العلاقة معها في المجتمع الإسرائيلي بقرار سياسي اتخذته القيادة السياسية الإسرائيلية مع شأفة دولة إسرائيل. أما تطبيع علاقة أهل مقاطعة كيبك مع اللغة الفرنسية/ لغتهم الوطنية فقد تم هو الآخر بواسطة قرار سياسي تبنته السلطة السياسية الحاكمة في المقاطعة. لقد أصدر الحزب الانفصالي الحاكم في عام القرار 1976 قانونا لغويا يسمى قانون 101 يجعل من اللغة الفرنسية اللغة الرسمية الأولى في مقاطعة كيبك وهي المقاطعة العاشرة المكونة لكندا هذا البلد المترامي الأطراف. لقد حفر هذا القرار السياسي حتى الأقليات الكندية الناطقة بالإنكليزية في المقاطعة على إرسال أولادها إلى المدارس لتعلم اللغة الفرنسية للتأقلم مع المجتمع الكيباكي الكبير الناطق بالفرنسية. ومن معالم تأثير قانون 101 في تطبيع علاقة كيبك مع لغتها هو أن مدينة منريبل أكبر مدينة في المقاطعة لا تستعمل أساسا إلا اللغة الفرنسية في لافتات العامة في الأنهج والشوارع. أما تجربة تركيا في قرارها السياسي في المسألة اللغوية فقد

تمثل ذلك في قرار السلطة السياسية العليا بقيادة الزعيم مصطفى أتاتورك تغيير حروف كتابة اللغة التركية من الحروف العربية إلى الحروف اللاتينية. ويشابه تأثير القرار السياسي في الشأن اللغوي بالمجتمع الماليزي المستقل في 1956 مثل تونس مع القرار السياسي التركي. فقد تبنت ماليزيا الحروف اللاتينية بدلًا من نظيرتها العربية التي كانت مستعملة في الكتابة في هذه البلاد من قبل. وعلى مستوى آخر، فقد اتخذ أصحاب القرار السياسي بماليزيا المستقلة قرارا يجعل من اللغة الماليزية اللغة الرسمية لكل سكان ماليزيا الذين ينحدر ثلثهم من أصول صينية وهندية. وبعبارة أخرى، فقد نجح ذلك القرار السياسي في تطبيع العلاقة بين كل الماليزين ولغتهم الوطنية/ اللغة الماليزية.

كل هذه الأمثلة تشير إلى أن القرار السياسي يمثل العامل الحاسم والقوة الفاعلة في عملية التغيير اللغوي في المجتمع كما رأينا في الحالات المختلفة المذكورة ومن ثم، لا تصبح معرفة أسباب استمرار عجز المجتمع التونسي على تطبيع علاقته مع اللغة العربية/ لغته الوطنية بعد أكثر من نصف قرن من الإستقلال. يعود ذلك إلى غياب قرار سياسي حاسم ومتحمس لصالح التغيير في العهد البورقيبي كما بينا في هذا المقال. أما القرار في 1999 - 2000 لصالح تعريب الإدارة الحكومية التونسية فقد اقتصر على الدفع بمسيرة التعريب في مجال الإدارات الحكومية التونسية. وقد تحققت خطوات ملموسة في هذا الميدان رغم فقدان تطبيق هذا القرار على أرض الواقع من طرف مؤسسات وطنية تونسية مثل اتصالات تونس. فهذه الأخيرة لم تعد ترسل فواتير الهواتف باللغة العربية. وقد وزعت منذ 2005 - 2006 دليل الهاتف باللغة الفرنسية فقط.

فلا يدري المرء : هل يعود هذا إلى فقدان مراقبة تطبيق القرار أم هو يعود إلى تراجع في روح ونص القرار المطالب بقوة باستعمال اللغة العربية فقط مع المواطنين والمواطنات التونسيين؟

يفيد نجاح القرارات السياسية في تطبيع العلاقات بين

اللغوية عاملان هامان في الفوزيمية تطبيع العلاقة بين اللغة الوطنية والمجتمع:

1 - التحمس الكبير للقيادة السياسية لصالح تطبيع المجتمع لعلاقته مع اللغة الوطنية ومن ثم الالتزام القوي لأخذ القرارات ومن القوانين لتحقيق ذلك وحمايته .

2- عدم الإلتصار على تطبيع العلاقة بين اللغة الوطنية وبعض القطاعات فقط في المجتمع. إن ذلك لا يحدث التطبيع الحقيقي مع تلك اللغة . تشير المعطيات الميدانية أن التطبيع الحقيقي الكامل مع اللغة الوطنية لا يتم إلا إذا كان شاملا لكل مجالات أنشطة أفراد وفئات وطبقات المجتمع . ويتطلب هذا الأمر تطبيع كل الأفراد وكل قطاعات المجتمع العلاقة مع اللغة الوطنية بحيث تصبح لهذه الأخيرة على المستويين الشخصي والاجتماعي المكانة الأولى في قلوب وعقول واستعمالات المواطنين والمواطنات ومؤسساتهم . وهذا ما تصمت عنه أحداث الثورة التونسية لدى أغلبية الأحزاب السياسية وجمعيات المجتمع المدني والنخب الثقافية التونسية الأمر الذي لا يؤهل المجتمع التونسي بحق لكسب رهان ثورة تونسية أصيلة الحجاز دائما . وكيف يجوز التصديق بذلك الحال أن معظم هؤلاء لم يتحرروا ولا هم متحمسون بعد الثورة لمتق أنفسهم من وذر الاستعمار اللغوي الثقافي الفرنسي ؟

عينة المجتمعات المذكورة ولغاتها الوطنية أن ذلك يرجع إلى مناداة تلك القرارات السياسية باستعمال اللغات الوطنية في كل المجالات في تلك المجتمعات دون استثناء . وبعبارة أخرى ، فدعوات قرارات القيادات السياسية في إسرائيل وكيبك وتركيا وماليزيا تجمع كلها على توطين / استعمال لغاتها بالكامل في كل قطاعات مجتمعاتها : في العلم والتجارة والمدرسة والجامعة ووسائل ثورة الاتصالات وغيرها من شؤون الحياة الفردية والمجتمعية . فكسب رهان تطبيع العلاقة حقا مع اللغة الوطنية لا يأتي إلا إذا أصبحت هذه الأخيرة لغة المجتمع في كل شؤونه بدون استثناء . وهذه هي طبيعة العلاقة الطبيعية العادية بين المجتمعات ولغاتها الوطنية .

يذكرنا هذا بتصريح القيادة السياسية الكيبكية في ردها عند إصدار قرارها اللغوي المذكور سابقا على انتقادات مقاطعة أنطاريو المجاورة لها والناطقة باللغة الإنكليزية . انتقد بعض المسؤولين في هذه المقاطعة قرار السلطة السياسية في كيبك الذي يجعل من اللغة الفرنسية اللغة الرسمية الوحيدة لمقاطعة كيبك . فرأيت حكومة كيبك يومئذ بأن كيبك لغويا فرنسية مثل أنطاريو التي هي لغويا إنكليزية .

وهكذا يتضح لعالم الاجتماع الدارس للمسألة

دور الإصلاح التربوي في صياغة المنوال التنموي المنشود

محفوظ العارم / جامعي، تونس

نعرف الآن أن دولة الاستقلال المؤجل سبيلة الاستعمار المباشر انتصرت للخيار الأول وخاضت معركة طويلة ودامية أحيانا لكسر دينامية المقاومة الأهلية وفرض شروط الاستسلام الكامل على خصومها. ففي تونس مثلاً، تعرضت مؤسسة الزيتونة لمحركة حقيقية، هجمت اللغة العربية، وفرض السفور على المرأة وغداً سبب الإحلال، والمجاهرة بالإفطار ووضع الكلام سلوكاً محموداً. وشأننا لدى كبار مسئولتي الدولة. وفي الحقبة الثانية، استنبط غلاة الاستئصال فكرة تجفيف المنابع لإسقاط آخر حصون المناعة الداخلية وفرض الإلحاق والتبعية على المجتمع بأسره.

إن دخول الدولة في حالة حرب حقيقية مع المجتمع وعجزها الهيكلي عن الاستجابة لتطلعات شرائح واسعة من المجتمع إلى العيش الكريم والشغل والحرية وما رافق ذلك من إحساس عميق بالغبن وسلب الإرادة الجماعية وهدر الكرامة الوطنية واتسداد حقيقي لأي أمل في الإصلاح هو الذي يفسر تلك الثورة المباركة التي اندلعت وأدت فيما أدت إلى كسر الآلة السياسية لنخبة فاسدة توهمت وأوهمت بأن الحلول الوافدة كفيلاً بتحقيق النهضة الحضارية واللاحق بالأمم المتقدمة.

أحيى كافة الإنعومة الحاضرين وأشكر السيد عبد المنعم السحابي رئيس مركز الزيتونة للدراسات الاستراتيجية على هذه الدعوة الكريمة، ولا يمكن بداهة أن أنسى رفاقاً جمعني بهم سنوات تشغلوا خلالها بلعبة تحسين شروط الحياة في الجاسمة وهامهم اليوم ينغشطون في لعبة أكثر خطورة وهي لعبة تغيير التاريخ كان الله معنا

موضوع هذه الورقة هو دور الإصلاح التربوي في صياغة المنوال التنموي الجديد، وقبل الخوض في هذه المسألة، أود في البداية تنزيلها في إطارها التاريخي والاجتماعي العام درأًاً للالتباس وحرصاً على مقاربة تمسك بجوهر الأشياء وتغفلت من أسر التفاصيل.

هل نحن بحاجة إلى التذكير بأن سؤال الإصلاح والتنمية سؤال قديم يمد بجذوره إلى بواكير عصر النهضة العربية. أفرز هذا السؤال مقاربتين متباينتين تقول الأولى بأن التحديث الكامل أساس التقدم والسبيل الأمثل لللاحق بالأمم المتقدمة وهي ترى في الحداثة الغربية نموذجاً يستوجب النقل والتقليد. أما المقاربة الثانية فهي تلح على استنهاض مكامن القوة المحلية في الأمة وترفض النماذج الوافدة والوصفات المعلبة والمملة من الخارج.

سقطت دولة المناولة والوكالة السياسية في تونس
ومصر وليبيا وسقط غدا في سورية وفي غيرها من
الأنظار العربية. وبذلك تفتح آفاق رجة للنخب الوطنية
ولكل قوى المجتمع الأهلي لبناء نموذج تنموي مستقل
ينبع من داخل من المجتمع ويلبي الحاجيات الحقيقية
للجهات ومختلف الفئات الاجتماعية.

غير أن الأفق السياسي للدولة الوطنية يطرح من
التحديات أكثر مما يطرح من الآمال. ولذلك يجدر
الانتباه إلى أن القوى التي فقدت مصالحها بفقدان
مواقعها على رأس الدولة لم تأس من استعادة هذه
المواقع وسوف تجد في القوى الأجنبية أساسا سندا
قويا لمنع الإصلاح والنهوض الحقيقيين، ولإجهاض
كل المبادرات التي تستهدف رسم خطط طموحة للتنمية
البشرية والاقتصادية في الجامعة وخارجها.

إن الغرب يراقب بقلق وانباء شديدين هذه
المحاولات الجادة لبناء نظام سياسي واجتماعي وثقافي
لا يخضع لمراقبته المباشرة. ومثلما قال تشومسكي
: «لا تمثل الأصولية العدو الحقيقي للغرب بل التزعة
الاستقلالية». ولا بد من الإقرار بأنه يملك أدوات كثيرة
للمضغ والابتزاز: تحريك أدواته (المجنية لعلق الجبال)
من الاحتقان والشللية المزمنة في كافة المرافق، حجب
القروض أو إسنادها بشروط مجحفة كالعودة إلى
إعلاء سياساته ووضع رجاله في مواقع القرار التي
يرتضيها، تحويل السياح والمستثمرين الأوروبيين
إلى وجهات أخرى لمقاومة البطالة والتضييق على
المهاجرين لإجبارهم على العودة ومنعهم من الإسهام
في تنمية بلدهم.

وفي بعض الحالات القصوى، تظهر تجارب
النهوض الوطني المستقل عن الضغوط الأجنبية أن
الغرب قادر على رفع سقف التدخل إلى مستويات تصل
أحيانا إلى حدود الحصار الاقتصادي والسياسي، أو
قصص المنشآت العلمية، أو الركوب على بعض النزعات
العرقية والطائفية لإشغال حروب أهلية تأكل الأخضر
واليابس وتمهد لعودة الاستعمار.

تقودنا هذه التوطئة العامة إلى طرح بعض الأسئلة
المرتبطة بموضوع الورقة ونعتقد أن الإجابة عن هذه
الأسئلة هي التي ستشكل خارطة طريق لما يتعين القيام
به جامعا وتنمويا في بلادنا وفي غيرها من البلدان
الشيقة التي قامت فيها ثورات مثل ثورتنا.

1 - هل بمقدور بلد صغير مثل تونس الحديث
عن فك التبعية السياسية والاقتصادية مع الخارج أم
أن المطروح هو تحسين شروط هذه التبعية كما يقول
الدكتور ماهر تريمش؟

2 - إذا كان الاستقلال متعذرا في الحالة القطرية
فكيف السبيل إلى تعاون عربي إسلامي أوسع يقاوم
الحصار ويملك أسس البقاء والتمكين؟

3 - لماذا فشلت التجارب الوحدية التي نادى
بالقومية العربية وهل أن مشكلة الديمقراطية هي السبب
الوحيد في هذا الفشل؟

4 - هل تشكل الثورات صمام أمان وقوة دافعة نحو
غد يقرر فيه العرب والمسلمون مصيرهم بأيديهم
ويتصرون فيه على التحديات الكبيرة التي تواجههم؟
5 - كيف يمكن حسم المعركة مع الثورة المضادة
وتحييد القوى المسودة بالأجنبي دون المساس بجوهر
العملية الديمقراطية ومناخات الحرية التي أفرزتها هذه
الثورات؟

وعطفا على موضوع الإصلاح الجامعي وصلته
بقضايا المموال التنموي تتساءل أيضا:

1 - هل أن النخبة الجامعية مهيأة لهذه النقلة النوعية
وهل تملك الجاهزية الكافية لرفع هذا التحدي الحضاري
ثم ما هي القرارات التي يتعين اتخاذها لإحداث تغيير
عميق في الجامعة؟

2 - ما هي الفلسفة التربوية التي تضمن المرور
من نقل المعرفة إلى إنتاجها ومن التلقين إلى البحث
والمبادرة ومن الاستهلاك إلى الإنتاج خصوصا؟

3 - إذا كان البحث العلمي قاطرة التنمية، وهو

كلام صحيح، فما هي أولويات هذا البحث؟ هل هي أكاديمية بحث أم عليها أن تستجيب لمتطلبات المحيط الاقتصادي من صقل للمهارات وتنمية القدرة التنافسية لرأس المال البشري والإعداد الجيد لخريجي الجامعات حتى يتأقلموا بشكل أفضل مع سوق الشغل؟

4 - هل يجوز الحديث عن متوال تنموي جديد بمعزل عن خيارات واستراتيجيات اقتصادية محددة، ثم ماهي مواصفات هذا المتوال (متوازنة، متضامنة، شاملة لا تتوقف في مطار يوفيشة وميناء المياه العميقة؟)

5 - هل يمكن بناء اقتصاد وطني برأس مال طقيلي؟

حقائق ومؤشرات :

سوف أورد هنا بعض المعطيات التي أشار إليها الكثير من الخبراء في الإصلاح التربوي والتنمية المستدامة وهي ملاحظات تساهم في تحقيق فهم أفضل لموضوع الحال .

فيما يتعلق بالجامعة :

بعد رفع شعار "الحق في التعليم" في فترة حكم الرئيس بورقيبة، اختار السياسيون في عهد المخلوع شعار "من الحق في التعليم إلى الحق في النجاح" وهو عبارة عن رشوة للمواطنين بتمكينهم من الالتحاق بالتعليم العالي من دون بذل المجهود الضروري للتعلم وكسب المعارف والمهارات لذلك. وهي خطة محكمة غايتها تسطيح العملية التعليمية وتفريغها من محتواها والتأكد من أن الطالب لا يرتقي بفكره إلى المستويات العالية من إصمال الفكر ومن التحليل والنقد وهي دليل على انقراض الدولة لفلسفة تربوية واضحة المعالم تقرر غايات المجتمع من التربية والتعليم العالي على المستوى القريب والمتوسط والبعيد وتعمل جاهدة على بلوغ هذه الأهداف.

لقد عاشت الجامعة التونسية كالعديد من مثيلاتها حول العالم حقا كان فيها الحرمان الجامعي المتفص

الوحيد للطلبة والأساتذة يناقشون فيه مختلف شؤون البلاد. وبتفانح القضاءات السياسية بمختلف أطرافها وحساسيتها في كل أرجاء البلاد فقد توجب ترك القضاء الجامعي للشأن الأكاديمي وعلى كل الطلبة والأساتذة الراغبين في ممارسة نشاط سياسي أن ينخرطوا في الأحزاب التي يختارونها. إذا ما صودر القضاء الجامعي والزمن الجامعي لفائدة النشاط والصراع السياسي فلن يلقي الشأن الأكاديمي إلا الإهمال. إننا بأشد الحاجة إلى قادة أكاديميين مثل حاجتنا أو أكثر إلى قادة سياسيين. ينهض القائد الأكاديمي بالشأن الجامعي ويترك للسياسي الشأن السياسي. ومن المؤسف أن تبقى الجامعات من أهم مصادر التعبئة السياسية وخاصة بعد الثورة وتغذو قلاعا للأحزاب.

- هناك سياسة منهجية في اعتماد الاقتباس واستنساخ النماذج التعليمية كقاعدة لأي مشروع «اصلاحي» حوّلت الجامعة إلى مخبر تجارب آخرها «نظام إمد»

يُدد المتدخلون في كثير من الندوات المتعلقة بالشأن الجامعي في التدهور الخطير في مستوى التأطير والتكوين وعلى غلبة عنصر الكم على الكيف. يبلغ معدل الخريجين 80000 سنويا، وهو رقم يرتد على الدولة ضغطا وابتزازا ويحول الجامعة من «جزء من الحل إلى جزء من المشكل».

فيما يتعلق بالتنمية والتشغيل :

xx إن بناء متوال تنموي متطور وشامل يستدعي تلازما وتكاملا بين كل الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. ولا بد من رفع قضايا التنمية الجهوية والتشغيل إلى مستوى الأولويات. وإذا لم نجد حولا لهذه المواضيع فلن نتحقق التنمية السياسية وستعطل جميع الجهود لتحقيق المسار الديمقراطي.

ذكر السيد عبد الجليل البدوي أن الاقتصاد التونسي انتقل من اقتصاد مسير محمي وموجه إلى اقتصاد منفتح

على الخارج ومعدل من طرف آليات السوق ومنصهر في السوق العالمية وأثر ذلك على عمليات تراكم رأس المال وعلى الدور التعديلي للدولة وخاصة على التشغيل .

يفرض تشريح المتوال الترموي المعتمد منذ الاستقلال الاقرار بوجود إخلالات في موال التنمية مثل انعدام تكافؤ الفرص وغياب العدالة الجبائية وغياب التوازن بين الجهات بالإضافة إلى الإخلالات على مستوى الخيارات الاستراتيجية

ويقدم الخبير الاقتصادي محسن حسن تفسيرات عدة لهذه الإخلالات على مستوى الخيارات الاستراتيجية ومنها المجالان السياحي والفلاحي حيث يقول :
توجهنا إلى السياحة الكيكية على حساب الكيف وتركنا السائح صاحب الدخل المرتفع كما راهنا على السياحة الشاطئية ولم يقع تنوع المنتج كما لم نستغل الثروات البيئية والثقافية . . زيادة عن ذلك نجد القطاع الفلاحي مهمشا فقد وضعت الفلاحة على هامش موال التنمية في حين أثبتت كل التجارب أنها قطاع مشغل وركيزة هامة اقتصاديا ففي تركيا مثلا تستوعب الملاحة 26 بالمائة من اليد العاملة الناشطة . وفي المجال الصناعي يبين الخبير الاقتصادي محسن حسن بأنه لا بد من إعادة النظر في مختلف اشكاليات القطاع حيث يقول : . . دعنا نتعرف بأن القطاع الصناعي نجح في بعض المجالات ولكن مجالات أخرى ما تزال تعاني من الأخطاء الاستراتيجية فقطاع النسيج مثلا وقف عند حدود المناولة أو قانون 72 ولم تطوره بما يضمن خلق علامات تونسية عالمية . . . يضاف إلى ذلك ما هي منافع برنامج تأهيل الصناعة؟ لقد نجح جزئيا في تطوير الترجه نحو الجودة لكن النقص عديدة فقد وقع استغلال منح الدولة المخصصة للتأهيل من قبل بعض المؤسسات بطريقة سيئة والبعض حصل على منح أكثر من مرة ولم يستغلها للتأهيل الشامل بل استعمالها لمزيد الثراء لذلك لا بد من إعادة النظر في كيفية صرف هذه المنح لأنه من غير المعقول أن تستعمل أموال الدولة بهذه الطريقة .

بلغ حجم المديونية التونسية خلال العام الماضي 28.8 مليار دينار أي 44.5 من إجمالي الناتج المحلي الخام. والملفت أن الدولة التونسية دخلت في مرحلة طلب قروض لتسديد ديون أخرى. وبما أن حفز الاستثمار الداخلي وقيام أقطاب صناعية كبرى يتطلب تعبئة موارد مالية ضخمة، فإننا نساءل كيف يمكن تعبئة هذه الموارد دون السقوط في دوامة التداين المفرط.

يشير المحللون الاقتصاديون إلى أن عجلة الاستثمار شبه معطلة في الجهات الداخلية وقد أدى ذلك إلى تعطيل التشغيل والتنمية ومزيد من الاحتجاجات وتنامي الشعور في الجهات بأن واقعه لم يتغير .

إن الجلوس مع الناس والاستماع إلى مطالبهم وتدوينها ليس خيارا صحيحا دائما لأن مؤشرات التنمية التي تضبطها الأمم المتحدة تركز على تشخيص المشكلات تسجيلا دقيقا ثم تحويلها إلى أهداف ثم إلى مشاريع محلية أو جهوية مدروسة بشكل دقيق . يجب أن نعيد إذن من المشاريع القائمة على المطالبة الشعبية ومن تسجلها الذي يحولها إلى وعد أكثر منها أعمال في الواقع

مقترحات من أجل المستقبل :

لا يمكن تحميل الجامعة أكثر مما تحتمل وليست هي الفاعل الوحيد في بناء المتوال الترموي المنشود . ولكن ذلك لا يعني إعفاء الجامعيين من تحمل هذه الأمانة الكبيرة . فهم صفوة المجتمع وهم يملكون الرؤية والتصور والقدرة على تشخيص الواقع واستشراف الحلول المستوجبة . هناك بالتأكيد مراكز قوى متنفذة داخل الجامعة لا تنظر إلى الثورة ومثلها ورموزها بعين الرضا وسوف تستخدم كل نفوذها لمقاومة أي تغيير عميق يضع البلاد على الطريق الصحيح نحو الإزدهار والتقدم . لكننا نعتقد رغم ذلك أن الجامعة ليست في حالة موت سريري ولم تصب بالسكته القلبية . وأن

الغلبة العظمى من الجامعيين تنطلق إلى النهوض بهذا البلد والاسهام الفاعل في تجسيم استحقاقات الثورة المجيدة.

وفي هذا الاطار نقترح:

إحداث ثورة ثقافية تعيد بناء الشخصية الوطنية وتؤسس لقيم نظافة اليد واللسان وتغلب المصلحة الوطنية على المصلحة الفردية والتفعية الضيقة.

«تركيز أقطاب جامعية جهوية كبرى تسيرها مجالس علمية تستقطب مختلف الفعاليات الجهوية المعنية مباشرة بالتعليم العالي من مؤسسات اقتصادية ونسج جمعياتي

تحقيق ملائمة أفضل بين الاختصاصات الأكاديمية والتطبيقية المدرسة مع خصوصيات النوازل التنموي لكل جهة

اقتراح برامج واختصاصات جديدة أكثر ملائمة لحاجيات السوق المحلية والدولية بالتعاون مع الأقطاب الجهوية الكبرى.

وضع خطة عاجلة لترقية الكفاءات العلمية الشابة (تلاميذ المعاهد النموذجية، الطلبة المتفوقون في مدارس الهندسة، أساتذة باحثون) بإرسالهم إلى بلدان الأقطاب الصناعية الجديدة للنظر في أسباب نجاح هذه التجارب وتدارك الفجوة العلمية والتكنولوجية.

دعوة الكفاءات العلمية التونسية في الخارج إلى مساعدة بلدهم بالخبرة والمعرفة ولا ننسى هنا الدور الحاسم الذي لعبه العلماء الباكستانيون والإيرانيون

المقيمون بالمهجر في تطوير البنية الصناعية والتكنولوجية في بلدهم.

إرساء شبكة تعاون وتكامل مع المراكز البحثية العربية والإسلامية والعمل على رسم هدف مشترك في حدود عشرة سنوات ينتج العلماء والباحثون خلالها أول حاسوب عربي أو سيارة إسلامية .

اسقاط كل الموانع الحدودية والحوافز القمركية بوضع أسس لسوق عربية اسلامية لا تتأثر بتقلبات السياسة وتوفر لكل منتج صناعي جديد ما يزيد عن مائتي مليون مستهلك .

على الدولة أن تقوم بدورها الذي يفترض أن يكون اجتماعيا وتعليميا على جميع المستويات وتقديم مؤشرات أمل في شكل مشاريع نوعية عمومية . ٩ .

القيام بإصلاح جبالي جذري يخفف من حدة التداين الأجنبي ويوفر للدولة الموارد اللازمة للاستثمار وتطوير البنية التحتية

بحث بنك لتنمية الجنوب باعتمادات كبيرة على غرار ما تم في إيطاليا لتقليص الفارق بين الشمال والجنوب . . .

بحث صندوق للتنمية الجماعية لتعزيز مشاريع التناضديات والمجمعات المهنية والتعاونيات .

وفي الختام أرجو ألا اكون قد أطلت عليكم ، أجدد شكري لكافة الاخوة في مركز الزيتونة وأملّي أن يظل النجاح المدرسي نعمة لا تقمة وأن يجد مجتمعنا في نخبة العلمية والفكرية القدوة الحسنة واليوصلة التي تحدد الوجهة الصحيحة نحو الرقي والتقدم .

استراتيجيات تقييم النظام التربوي بعد الثورة

محرز الدرسي / باحث تونس

مقدمة :

السياسة والمدنية والتربوية حول الإصلاح كقضية استراتيجية وأهمية الرهانات التي تمثلها المنظومة التربوية والدور التاريخي الذي تلعبه في نسج شبكة القيم والسلوكات الفردية والمجتمعية من ناحية، والمجذرة للبناء الديمقراطي سياسيا وثقافيا من ناحية ثانية، إلا أن مجتمع ديمقراطي دون تربية ديمقراطية.

١- فشل أم عيوب في المنظومة التربوية

توجد قراءة أولى تمجيدية تتمسك بما هو ظاهر من مؤشرات إحصائية كمية تمس (ارتفاع نسب التمدرس - نسب تغطية المدارس لكافة الجهات) وتعتمد كشف المكاسب والإنجازات وتضخيمها للاحظها في المواقع الالكترونية الرسمية أو في الوثائق التابعة لوزارة التربية حيث أن كافة المؤشرات في صعود وارتفاع. وهي آلية وخطاب تعودنا عليه في كل المناسبات، وموازيا للمخاطبات «المركزية» المخفي لكل الإخلالات ولا يبرز إلا المحاسن والمنتج للشمين والتزين، وهي لا تنفصل عن الآلة الدعاية في شتى المجالات كتعبير عن طبيعة النظام السياسي العمودي والمركزي الرافض لكل كشف حساب تربوي والمبتري من كل هنة صغيرة أو خطأ أو رهان غلط. فالتربية تتساق مع بقية الحقول

إن تغير الشروط السياسية في بلادنا، ويزور ثقافة سياسية ومواطنة باحثة عن التغيير وأساسا نمو مطلب اجتماعي ينزع نحو الإصلاح الشامل والعميق في كالات المجالات. ولما كانت التربية من بين الحقول الاستراتيجية في تكوين القيم الموجهة للمجتمع وتحديث بنيتها القيمة والاجتماعية وتطوير مهارات الشباب وإدعيم مخرجات المدرسة ومردوديتها. تطلب الأمر النظر للإصلاح بمنظرة جديدة وتحديثه للمبادئ والمعايير والمداخل وأفق الإصلاحات، والبحث عن سبل تدعيم نجاعة نظامنا التربوي وتفعيل جدواه وجوده أفقيا وعموديا. وتعزيز هذا الطلب بالمناخ الإيجابي والسياقات القيمة التي أفرزتها الثورة المجيدة التي شهدناها مجتمعنا جعلت من قيم الحرية والكرامة والمعادلة مطلبا شعبيا، وفتح آمالا عريضة على مدرسة وطنية وديمقراطية تكون قاطرة الانتقال الديمقراطي ورافعة للتنمية والنهوض الحضاري.

وكل نشاط مجتمعي وإنساني ومؤسسي لا بد أن يخضع لآلية التقييم خصوصا حقل التربية والتعليم لما يمثل من عمق في صياغة ملامح الأجيال ويلورة قيم الشبان وكفاياتهم بما أنهم عماد نهضة المجتمع وركائز تطوره وعقول تنميته وسواعده. وتلتقي كافة الأطراف

والمجالات، ولا يرقى إليها التذبذب والاضطراب ولا يأتيها الماطل من بين يديها ولا من خلفها.

مقابل التزيين المطلق يوجد تناول مرآوي يقارب المجال التربوي بمنطق الفشل التام وعرض المؤشرات الكمية والكيفية لإثبات ذلك، بينما لا يعوز ذلك أي معاین أو أي مرب، فما بالك بالباحث أن يفتن للثغرات والتفاصيل، هذا الخطاب على جاذبيته في السياقات الثورية ومراحل الانتقال الديمقراطي لا يفضي إلا إلى «قلب الطاولة» بما عليها، ولا يؤدي إلا إلى مآزق وانسدادات لا مخرج منها، حيث يتطلب الأمر مراجعة كل المسائل وإثارة كل القضايا وطرح كل المشكلات في سلة واحدة ومرة واحدة، وهذا من الناحية المنهجية محل بالتقييم ومعدل للإصلاح.

نعتقد أن الانطلاق من سؤال بسيط ما العيب في نظامنا التربوي حتى ندعو إلى إعادة النظر فيه؟ يمثل أرضية للتقييم ترسم حدوده وتحدد ضوابطه. ففي المجال التربوي يصعب الحديث عن الفشل بشكل مطلق، وإنما الإقرار بوجود صعوبات وإكراهات وإخلالات تلخصها في (6) نقاط كبرى:

1 - يعوز تنفيذ منهجية الإصلاح التربوي الانسجام والتماسك وتفتقر إلى نظرة نسقية واستراتيجية وتحكمها نظرة تجزئية وتقنوية.

2 - تشتغل كل مؤسسة بشكل منعزل أي تفتقد آليات اشتغال المؤسسة التربوية إلى التعاون والتنسيق والتواصل.

3 - مستوى ضعف الانفتاح والشاركة والتعاون مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

4 - تهيم مضامين المنحى الكمي في المعارف والمعلومات النظرية والتلقينية وشبه التلقينية.

5 - المركزية المفرطة في التسيير وإدارة الإصلاحات والأفكار مع تقليص لهوامش المبادرة الفردية.

6 - علاقة منظومة التربية والتكوين بسوق الشغل غير مرنة، ولا توجد صيغ تفاعلية لضخ دينامية التنمية في صلب منظومة التربية للارتقاء بمحتواها العلمي والمنهجي والمهاري.

هذه الإخلالات والصعوبات التي تشق الحقل التربوي وتحتاج إلى إصلاحات عميقة وبنوية، لا يمكن أن تبنى على انطباعات إصلاحية بل على تقييمات دقيقة.

2 - في أولوية التقييم :

رغم أن «القانون التوجيهي للتربية (2002) خصص الباب التاسع «في التقييم» إلا أنه أطرد منه كل خصوصية سياسية وأفرغه من الرهانات الحقيقية المجتمعية والتاريخية، واختزل في المعايير الفنية والتكنوقراطية الحاحية بتقييم مكتسبات التلاميذ ونوعية التعليمات الحاصلة وأداء الإطار التربوي والمؤسسات التربوية. مما حرم تقييمات التربية من نجاحاتها وتوفير مقدمات تأسيسية (كالتعليم) حقيقي، مختزلا دورها في طابع أدائي ووسعي، وإفقدنا أبعادها العلاجية والتعددية والاستراتيجية.

بل أكثر من ذلك أفضت إلى تقييمات مشوهة ومأزومة وأزمتها ببساطة من أزمة الشأن السياسي، فلا وجود لتقييمات جدية وعلنية وأفقية بل تتم في دوائر مغلقة ومقفلة لأبواب الحوار والجدل للنظر في اختيارات التربية وجدوى إصلاحاتها وطبيعة مآزقها وصعوباتها، فهي تكاد تكون من «الأسرار» التي لا ينبغي كشفها

أما القراءة التقييمية التي نقتربها ضد التمجيدية وضد العدمية أو الفشل المطلق، فهي علمية تعتمد الموضوعية وترصد الثغرات لتجاوزها والهبات لمعالجتها، أي نتحدث لا عن تقييم أحادي بل عن تقييمات متعددة، فهي تشير إلى نقائص أو إلى نتائج

ويعد التقييم مدخلا ومنهجيا لترتيب البيت وكسر الاحتكارية فالترتبة شأن عام يمس أبناءنا وكل أفراد أسرنا ومجتمعنا ولعله إحدى الحقول التي ينبغي أن يكون شفافا تماما وشموليا ومشاركا.

إن التقييم والمراجعات الإصلاحية آلية دينامية في صلب النظام التربوي لتيسير المنظومة وتميزها بالمرونة وتلائم مع الوضعيات والمستجدات وتؤدي وظيفة معالجة النقائص والازدواجيات في الوقت المناسب. ويعرف التقييم بأنه حكم كمي أو كيفي على قيمة شخص أو شئ أو تمش أو وضعية باعتماد معايير محددة قصد الحصول على معطيات مساعدة على اتخاذ قرار يؤدي إلى تحقيق هدف. فهو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والطرائق والمواد والحصول على معلومات دورية عن مردود أي برنامج تربوي، فالعملية التقييمية منهجية تفحص مدى تحقق الأهداف المرسومة بمعنى أن هناك ارتباطا وثيقا بين التقييم والأهداف المبرمجة فلا تقييم بدون أهداف ولا أهداف بدون تقييم. والتقييم ليس مجرد وسيلة لتطبيق في الآن وهنا بل موضوع تفكير متعلق بوضعية المجتمع بتقييم السياسات والنظم والممارسات ويتطلب متوالا يتطابق مع مجال التقييم.

فكل عملية تقييم تجيب عن الأسئلة التالية:

لماذا نقيم؟ هل نقيم لتشخيص الواقع أم لتغيير الواقع أم لتكريس الواقع؟

ماذا نقيم؟ النظام أم الأفراد؟ ماذا نقيم في النظم؟ السياسات أم التمشيات؟ أو ماذا يجري فعلا داخل النظام؟

كيف نقيم؟ ماهي المنهجيات؟ وماهي العمليات الواجب القيام بها حتى نتحقق؟

نقيم بالرجوع إلى ماذا؟ ماهي المرجعيات (les référentielles)؟

من يقوم بالتقييم؟ ما هي الجهة التي تتولى عملية

محدودة أو تتفرعات منهجية مع التطرق إلى ماهية العملية التربوية وجوهر الفعل التربوي. ويستند التقييم إلى المقاربة المنظومية في إدراك الأشياء على أنها تندرج داخل منظومة كاملة ومتفاعلة الأجزاء تنتمي بدورها إلى منظومة أوسع وتربط بين هذه الأنظمة الفرعية للحصول على نظام. وهي قراءة تؤلف بين الشخص والتعديل والاستراتيجية وتباشر التربة كشأن يهم كافة مكونات المجتمع وتراهن على انخراط كل الفاعلين التربويين والقوى السياسية. وهناك تباين بين المقاربة التحليلية حيث الأشياء منفصلة بعضها عن بعض أما المقاربة المنظومية فهي نظام مكون من عناصر متفاعلة (سببية لولبية). ويوجد نوعان من النظم، النظام المغلق والنظام المفتوح الذي يتفاعل مع المحيط والنظام التربوي مفتوح ومعقد، فالنظام يتميز في أغلب الأحيان بتركيبية معقدة تتفاعل مع النظم الأخرى وتحرك بصفة دينامية، ويتسم النظام بالشمولية والتفاعل فهو لا يتكون من مجموع عناصره بل من الحركة.

والتقييم الذي نطمح إليه أن يتجاوز حيز الأفتق والاحتماء بالأرقام والتوازي خلف التكبير، ولذلك لم نتناول الإحصائيات والأرقام بالتحليل والمقارنات لأنها يمكن تنسيبها ونقدها وإبراز ثغراتها وتضارب مؤشراتها، وأودنا تبيان أن التقييم فيه جوانب تقنية وعلمية وكمية ولكنه يأخذ أيضا منحى سياسيا واستشرافيا. ولا يقتصر التقييم التربوي على التقييم المنظومي أو التشخيصي أو المقارن بل يشمل «التقييم التكويني» بدلالاته السياسية والقيمية مما يثري جدل البرامج والتصورات ويحدث دينامية في المنظومة التربوية ويساهم في «تهوية» مناخها بإدخال دماء جديدة والتربية مجال عمومي لا يعد حكرا لأحد ولا من شموليات جهة دون أخرى ولا جماعة مخصوصة ولا حزب سياسي بعينه، إنها فضاء مجتمعي وقيمي يخترن رهانات ويكتنز غايات استراتيجية واستشرافية.

التقييم؟ هل هي من داخل المنظومة أم من خارجها؟ متى نقيم؟ هل نقيم قبل التجربة- أثناء التجربة أو بعد التجربة؟

نقيم في أي سياق؟ هل السياقات متحركة ومتبدلة؟ تلقت هذه الأسئلة في اعتبار المنظومة التربوية تدخل ضمن مجموعة النظم المفتوحة، وتبين الدراسات الحديثة اليوم أن النظام يتميز بتركيبة معقدة تتفاعل مع النظم الأخرى وتتحرك بصفة ديناميكية وأنه لا يتكون من مجموع عناصره بل من الحركة التي يولدها تفاعل هذه العناصر فيما يبيتها في إطار نظام يشتغل في تراشح مع النظم الأخرى. بمعنى أن تقييم المجال التربوي يرتبط بالمجال السياسي وحركة المجتمع وزخم القيم الصاعدة، ومسارات تطور التفكير التربوي، بل وحتى التلاحق مع التقييمات الدولية.

3 - مرجعيات التقييم

للإجابة عن هذه الأسئلة توجد مرجعيتان للتقييم منهجية قبلية تجمع المعطيات وتبحث عن الموضوعية وتشخيص الحالة التربوية بدقة وما تتطلب عليه من مكونات إيجابية لتدعيمها وسبلات لمعالجتها، ومنهجية بعدية تتكشف في تحويل المعطيات إلى خطط استراتيجية وخطط مرحلية متضمنة ما هو عاجل وآتي ومباشر وما هو استراتيجي يمكن الاشتغال عليها بنسق صيق وإن كان بمدى أبعد.

يتم التقييم وفق مرجعيات (أسس النظام التربوي ومبادئه) حيث ينطلق من الأهداف التي ضبطها النظام نفسه فلا يمكن أن نقيم نظاما دون العودة إلى أهدافه، كما يقارن مع المحركات العالمية المعترف بها حتى يتم تعمين النتائج والأرقام، فالتقييم لا يتم في المطلق. ويمكن تطبيقه قبل الشروع في تجربة تربوية وفي وسطها وبعد التجربة، مما يجعله سياجا منهجيا وضامنا للنجاعة التربوية. كما لا تفصل العملية التقييمية عن

المتابعة الاستراتيجية ولوحة المؤشرات الدالة على تقدم البرامج والتجديدات في كافة مكونات المنظومة التربوية، والمؤشر هو العنصر الملموس الذي يدرك من خلال النشاط المنجز فهو واقع ملموس.

ونحدد ثلاث مرجعيات كبرى في تقييم المنظومة التربوية بعد الثورة:

3-1 - مرجعية المبادئ :

ترتكز منصة التقييم على مبادئ الثقافة الاجتماعية وقيم الأصالة والعصرية، وأن لا تكون تقييمات الحقل التربوي وكأنها موجهة للخارج ومهتمة بالمرحلة والتأقلم مع متطلباتها والاستجابة لصفوفاتها أكثر مما هي موجهة للدخل ولأبناء البلد، أو اقتفاء خطوات الإصلاحات الخارجية دون الحرص على «تبيتها» في المناخ التنموي والثروة الوطنية أو توفير المقدمات الضرورية لإنجاحها بعيدا عن الارتجالية. ويحتاج التقييم التربوي إلى الجدول والتفاعلات وإثراء وجهات النظر لإيجاد نوع من التوازن بين عنصرين متقابلين هما: الأستراتيجية من جهة والجمعية من جهة أخرى. بعبارة أخرى هل يجب أن نربي الفرد لكي يتشبث بعمق بحريته الشخصية أم على العكس من ذلك لكي يعمل وفقا للمجتمع الذي يتمي إليه؟ إنها أسئلة تتكرر باستمرار مادامت المقاصد التربوية التي تهم الجسم المجتمعي من أجل إخراجها من «المطابخ الداخلية» لوزارة التربية وجعلها موضوع «شأن عام» وتشريك القوى الحية في التصور والتخطيط والتقييم. ولذا من حق وطننا أن تساهم قواه الوطنية والمدنية في التقييمات وتشارك في بلورة الاستراتيجيات التربوية من خلال هيكل مجتمعي يضم كافة الأطراف والفاعلين يضبط مبادئ وقيم ومعايير ومؤشرات التقييم والمراجعات وضبط نجاعة الاختيارات. فالمرکز/ الوزارة ليست الجهة الوحيدة المطالبة بتحديد الأهداف وبلورة المقاصد الكبرى للمدرسة ورسم سبل إنجازها وتقييمها بمعزل عن

حيوية المجتمع . فالتقييمات السابقة التي انكسرت في دائرة «الخبراء» أو «الاداري» فحسب، أفرض ما نلاحظه حالياً من غياب المبادرة وسيطرة الاتكال على المناشير والمذكرات الرسمية وانعدام التجديد البيداغوجي والإداري وشيوع التبلد والرتابة والتكرارية العقيمة، والمزوف عن الاهتمام بالمصلحة العامة وتركيز المشاغل في بؤرة المصالح الشخصية وشيوع روح عدم الانتماء . وهو ما لا يمكن اختراقه إلا بأن تعود الأمور التربوية تخطيطاً وتقييماً وتجديداً ومراجعات إلى مساحات الحوار والتصالح وجذرها المصالحة السياسية الشاملة، والمبدأ المحوري في مرجعيات التقييم التخلي عن المركزية كثافة في التسيير والتأطير والتقييم، والإقرار بمبدأ الشراكة وتفعيله في كافة المستويات .

فالمدرسة الفنلندية هيمن عليها إلى أواخر الثمانينات منهج مركزي، قورت إحداث لامركزية موسمة بمنح البلديات صلاحيات واسعة في مجال التربية مع ترك البرامج ضمن صلاحيات الدولة كمرحلة أولى . وفي سنة 1985 تم تطوير اللامركزية بمنح البلديات صلاحيات جديدة تكامل مع تروحات النقلة، وبعد عشر سنوات تدعمت صلاحيات البلديات والمؤسسات التعليمية، وستبدأ البلديات بتوزيع الميزانيات على المؤسسات التربوية وأصبح الأساتذة يرجعون بالنظر للبلدية بتوظيفهم أو بروتابهم . وصار التقويم ضرورة ملزمة قانوناً ويلزم المؤسسات التربوية بإنجاز تقييمات منتظمة تتعلق بالتسيير العام ونتائج المدرسة ونشرها للعموم، كما تجري البلديات تقييمات خارجية. هذه اللامركزية لم تشمل التسيير والتمويلات فقط بل أنتجت قيماً جديدة تبرز ملموسة في سلوكات النزاهة والجدية والثقة وروح المسؤولية.

والتقييمات التربوية ليست هدفاً في حد ذاتها، إنما هي مندرج واستراتيجية في خلمة رؤية تتجاوزها، ويهدف الإصلاح إلى بعث ديناميكية داخل المجتمع وإقامة مناخ إيجابي وتتجاوز الصراعات والنزاعات.

وأن يثير قضايا مفصلية داخل المجتمع ونخبه الفاعلة لماذا نغير؟ ماذا نغير؟

ويمكن تقييم النظام التربوي بالرجوع إلى خمسة مبادئ منهجية:

- 1 - الأهداف: الأهداف التي ضبطها النظام ضمن السياسة التربوية (رفض التقييم في المطلق)
- 2 - المنوال - المقارنة: لا يمكن تقييم النظام التربوي دون الاعتماد على منوال محدد.
- 3 - المحركات العالمية المعترف بها أي مقارنة النظام التربوي التونسي بأنظمة تربوية أخرى.
- 4 - المقارنة المنظومية: تعدد الأسباب
- 5 - الابتعاد عن التمثي التفسيري، اعتماد المقارنة والنسبية
- 6 - والهدف من التقييم ليس إثبات وإنما تجويد المردود

3-2 - مرجعية المعايير :

إن فكرة التقييم ليست حديثة فقد أبرز (De Landsheer 1986) أنها برزت مع أول وزارة للتربية في الولايات المتحدة سنة 1867 وأنها تشر كل سنة «إحصائيات وملاحظات تعلن حول حالة وتطور التربية»، والخبراء الدوليون متفقون حول محورة إشكاليات التقييم حول ثلاثة مفاهيم محورية: النجاعة- الفاعلية- الإنصاف (De Ketele, 1997).

معيار النجاعة : بمعنى يسمح بتحقيق أهداف التربية وأهداف التكوين وإن لا يتحدد فقط في مميزات المخرجات المنظومة، بل في دورهم في تحريك المجتمع وموقعه وطبيعة دوره. وينزع إلى نجاعة داخلية تلخص في سؤال: هل أن الأثر المتظر مقارنة بالأهداف أو في نهاية التكوين تحققت أم لا؟ في المنظومات التربوية المؤشرات العامة المعتمدة في قياس النجاعة الداخلية تهم نسبة النجاح والرسوبات والهدر، ومستويات التملك والتأنيج حسب المواد الدراسية. أما

ارتباطها بالموارد ونوعية الإجراءات لتحقيق البرامج وربط نتائج النسق مع الموارد المؤسسية والبشرية والمادية والتجهيزات والمالية والقضائية، بمعنى أن الفاعلية هي العلاقة بين مستوى النجاعة والموارد، وترتبط بمنطق البرامج (موارد-كلفة-تخطيط...) بما يجعلها تختلف عن النجاعة المرتبطة بالرؤية والأهداف.

ويمكن ضبط ثلاثة معايير إضافية لتقييم مدى نجاح الاصلاحات التربوية: الهندسة - المساءلة العامة - الحوافز،

معايير الهندسة: تشمل عدّة مكوّنات منها بناء المدارس وتجهيزها، وإنتاج المواد التعليمية والبيداغوجية، وبناء المناهج التعليمية وطرق التنشيط، وتدريب المدرّسين، وتشجيع التعلم والمبادرة والتجديد. ويتطلب ذلك تقييم مدى تطوير البنية التحتية للتعليم على مستوى الشكل والمضمون.

معايير التجهيز: يتعلّق بتجهيز المؤسسات الإدارية والمدرسية وغيرها من المصالح المركزية والجهوية والمحلية لتجهيزها متناسبا على مستوى النوع ومستوى الكمّ، دون تجاهل لمعايير الأداء البيداغوجي الذي يشترط تحديد المعايير والمميزات العلمية والمهنية والتربوية.

معايير المساءلة: أن تضبط مقاييس لتقييم ومساءلة أداء كل المتدخلين في النظام التربوي، عبر تأسيس بنك من المعلومات والبيانات الدقيقة والتفصيلية، وخاضعا للمراجعة الدورية من أجل أن تتم المساءلة على أسس متينة، وصولا إلى تركيز مبدأ المحاسبة.

معايير الحوافز: منح المؤسسات التعليمية قدرا أكبر من الاستقلالية والاعتماد الذاتي على إدارتها وتطويرها، وتمكينها من المشاركة في اتخاذ القرارات وتدعيم مرونة التسيير، وربط التمويل العام بالنتائج والمردودية الإيجابية.

النجاعة الخارجية فتأخذ في الاعتبار متوج أو الآثار المنتجة من النسق التكويني الملاحظة خارج النسق ذاته، وتتلخص في السؤال التالي: هل الانميّات المنتطرة ذات الصلة بالأهداف بعد التكوين تحققت؟ ويمكن ضبطها مثلا بعدد الطلبة العاطلين عن العمل (الخريجين) وعدد مطالب التشغيل وكذلك عدد العروض المقدّمة من المؤسسات غير المستعجاب إليها لنقص المهارات، إنها تعبر عن أهداف المجتمع، وحاجيات سوق العمل والتطلعات الفردية. ويمكن تقييم النجاعة الخارجية كميّا أو كميّا.

ورغم أهمية معيار النجاعة في استراتيجيات التقييم، فقد فضل اقتصاد التربية رؤية وظيفية للأنشطة التربوية، يعني أن الأنظمة التربوية تلاحظ العلاقة بين المنتج التربوي والوسائل، حسب مفهوم النجاعة (l'efficacité)، إلا أن النجاعة تحيل إلى القيمة المضافة خصوصا مع انتشار قيم المواطنة والمسؤولية والتحقّق الشخصي، والبحث مثلاً أن مدرسة أو مدرسة ب حققت نفس النتائج في مناظرة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الإعدادي، (تميز المدرسة ب أنها تلاميذ من أحياء شعبية)، إدماج معايير تثمن مشروع التنضيج والتنمية الشخصية للتلاميذ.

معايير الإنصاف: مرتبط بالمعادلة الاجتماعية، فالنظام التربوي منصف إذا تمكن من تقليص التفاوت بين الجهات وبين التلاميذ الأقوياء والضعفاء، وبين المجموعات المحظوظة والمجموعات غير المحظوظة. ويمكن أن نحدد ثلاثة أنماط من الإنصاف:

- الإنصاف الأفقي: يمنح اهتماما مساويا للأفراد
- الإنصاف العمودي: يحيل إلى مرجع اهتمام غير متساو لأفراد غير متساوين
- تفاوت الأجيال: (intergénérationnelle) حتى لا يتم نقل التفاوت من جيل إلى جيل آخر.
- معايير الفاعلية:** فهي نجاعة المنظومة التربوية ضمن

3-3 - مرجعيات المداخل :

توجد عدة زوايا لتقييم المنظومة التربوية، منها :

زاوية تقنية : تتكوّن لجان حسب المجالات وتعمل على تعديل مضامين القطاع الموكل لها وفق توجهات عادة ما تقدّم إليها، أو هي تستبطنها من التجارب الميدانية ومن المستجدات في المجال.

زاوية هيكلية : تبحث في تطوير التنظيم الهيكلي للمؤسسة التعليمية أو الهيكل الإداري على الصعيد المركزي والصعيد الجهوي أو المحلي.

زاوية الجودة : وتعتمد مجموعة من الضوابط ويقضي بتوافر بيئة صحيّة وأمنة لجميع المتعلمين ولالإداريين والمدرّسين، وتحريك قواّتين المنظومة التربوية نحو الألفية وليس نحو العمودية، ونحو العرونة وليس نحو الصلابة، نحو الدينامية وليس نحو الجمود، ونحو التشريك في اتخاذ القرار وليس نحو الفردية. يركّز على حاجات المتعلم نفسه لتنمية شخصيته بما يمكن من تحقيق متطلباته الحالية والمستقبلية عن تقديم تعليم جاد ونافع، ويحقّق طموحاته العلمية والمهنية والأخلاقية... يقضي ببناء المناهج التعليمية وتحديد المعارف والمهارات والقيم مع الأخذ في الاعتبار حاجات المتعلم وحاجات البيئة المحيطة وحاجات سوق العمل.

زاوية استراتيجية : وضع خطط عامة ومتكاملة للتربية والتعليم على مستوى الدولة لا الوزارة (المجتمع) أمّا الإدارة الاستراتيجية، فتتميّز بمهامها بوضع الخطط الشاملة، وتحديد الأهداف العامة، وبناء الاستراتيجيات العملية ومتابعة تنفيذها. ويمثل الشكل التالي أهم التوجهات التي تقوم عليها الإدارة الاستراتيجية وإرساء العمل التعاوني بين الإدارات؛ وبينها وبين المؤسسات المدرسية. تطوير قاعدة للمشاركة مع المنظمات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني وتعزيزها.

وتستجّ أن الزاوية الاستراتيجية في تقييم إصلاحات المنظومة التربوية يكون أجلى وأنجع من المقاربات التنفيذية التي تختلّ كل عمل إصلاحي في جوانبه القطاعية والتنفيذية.

4 - التقييمات واستشراف الإصلاح التربوي

أبرزت تقارير التنمية البشرية الصادرة عن الأمم المتحدة ثلاث معوقات للتنمية الإنسانية العربية، فقد حدد التقرير الأول لسنة (2002) العوائق في: اكتساب المعرفة - الحرية وجوده الحكم - تعزيز دور المرأة، وبين أن مجموع ما ترجمه العرب في تاريخهم منذ عهد الخليفة العباسي المأمون لا يتعدى ما يترجم إلى اللغة الإسبانية من كتب في سنة واحدة، وأن نسبة الأمية في العالم العربي تتعدّى 37 % أي نحو 111 مليوناً. ويشير تقرير (Jacques Delors) عن وضع التربية في القرن 21 إلى وجود ثلاث جهات فاعلة تسهم في نجاح الإصلاحات التربوية :

1 - المجتمع المحلي ولا سيما الأهل ومديرو المؤسسات التربوية والمدرسون

2 - السلطات العامة

3 - المجتمع الدولي

لذا فإن الانتباه لهذه التقييمات حيوي لإنجاز التعديلات اللازمة، والانطلاق من استنتاجاتها وخلاصاتها لتدقيق مرجعيات التقييم وتنفيذ استشراف الإصلاحات التربوية.

4-1 - إيجابيات التقييمات الخارجية :

مكنت التقييمات الدولية (TIMSS-PISA-MLA-PIRLS) مقارنة أداء الأنظمة التربوية بما أنه تحدد تراتب أو ترتيب وهي فرصة لتحدي موقع النظام التربوي مقارنة بالآخرين وتقديم التعديلات المناسبة. وهي تطرح

إشكال ماذا نقيم ؟ وماذا لا نقيم ؟ وهي تهتم بتقييم التواصل الشفوي والإنتاج الكتابي أو «كفايات الحياة» (compétence de vie) وهي تركز على فكرة «التلميذ المثالي نمطي» دون أخذ الخصوصيات المحلية والجهوية والوطنية.

وقد عرضت (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية) (OCDE) في سنة 2005 نموذج الكفايات الأساسية المطلوبة في المستقبل :

- استعمال عدد متنوع من المهارات للتفاعل مع المحيط كالتقنيات الجديدة والموسيقافية والتمكن من لغة التخاطب.

- مهارات التواصل مع الآخرين والتحاور مع مجموعات غير منسجمة.

- تحمل مسؤولية إدارة حياتهم وموقعة اختياراتهم في السياق الاجتماعي والتصرف «أثوري».

إن التقييم في معناه العام ضروري للتلاميذ والمدرسين والعائلات والقيادة التربوية والوطني النظام التربوي والتساؤل عن مدى نجاعة الممارسات البيداغوجية ومدى صدقية الإجراءات المستعملة ومدى قيمة التعليمات والديداكتيك. ونسوق ثلاثة أسباب يمكن أن نفسر بها المرتبة غير المرضية لبلادنا في (البرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ) في مجال الكتابة.

1 - أكدت المنظومة التربوية منذ الابتدائي على الكفايات الأفقية منذ سنوات عديدة مع استيعاب في السنوات الأخيرة، بينما نشهد الآن في الفكر التربوي انقلابا في ترتيب الأولويات عبر جعل الكفايات الأساسية لا تتحقق إلا عبر الكفايات الأفقية التي تسندنا وتجندرها مثل التواصل الشفوي والإنتاج والمبادرات والعمل الفرقي والتعلم الذاتي وإثراء المحيط الثقافي والتربوي. وهو ما لا نفقده في المرجعية القانونية بل في الممارسة الميدانية، حيث لا يزال التدريس منكسما يتسامى عن التلقين نظرا ويطبقة فعلا.

2 - انشغال شبه مطلق داخل منظومة التربية بدينامية البرامج واستكمال تنفيذها والمردودية الكمية والمحافظة على «التسيير السليم» لجمهور التلاميذ على حساب جودة «المنتج»، واستعمل شعار بيداغوجيا النجاح في غير موضعه، فرغم شحته الإنسانية ونبرتها الانصافية، فإنها تصفي «بظلال» غير مدرسية مشتعلة الكم على حساب نوعية التلاميذ وأولوية الارتقاء شبه الآلي دون فحص للمواصفات الثقافية والخصال الشخصية للتلاميذ.

3 - غلبة الطابع التقني وروح التقييم والمتابعة الرقمية للمتعلم دون الإحاطة الحقيقية بالعمق الإنساني والمعرفي للتلميذ، فالإصلاح ما لم يمس خاظمة اهتمامات التلاميذ إيجابيا والفعل مباشرة في اشتغالاته الشخصية والثقافية العامة، فلن يكون إلا إصلاحا تكنوقراطيا بلا جذور وبلا ثمرة ملائمة.

وأدت هذه الأسباب إلى إعاقات ميدانية واضحة في أدنى معايير:

1 - قلب وظيفة المكتبة المدرسية إلى قاعة درس في العهد في المؤسسات التربوية، وإفراغها من دورها التثقيفي والترغبي على المطالعة واقتصارها على أدوار ثانوية كرافد لتوفير بعض الكتب للمطالعة «الرسمية» للمصف، مع ما تعانيه من عدم تجديد رصيدها المكتبي وعدم إثرائه لا بالكتب الجديدة أو الكتب المرقمنة ولا بالأقراص المضغوطة. ولم يتم تطوير فضاءها بل حافظت على رتبتها وحواجزها بين التلميذ والكتاب والمتعلم والقراءة.

2 - غابت حصص المطالعة والتنمية اللغوية في البرامج ولنقل أنها لا تستوفي إلا الوقت الزير من جدول أوقات التلاميذ، فالمطالعة لا تشكل رهانا محوريا في البرامج والمواد الدراسية المطابقة، ولا يشجع عليها مدرسا ولا بيداغوجيا، إلا باجتهاد شخصي من المدرس. ونحن نعلم ضيق هامش المبادرة نفهم جيدا أن المطالعة متروكة للشأن «الفردى» لا المؤسسي،

ويبدو ذلك واضحا في اندثار نوادي الأدب والمطالعة والتفكير والمناقشات السينمائية وهو ما يررر في جانب منه فقر الثقافة العامة لدى تلاميذنا.

3- ولاننسى إجراءات التقييم- في غالبية المواد- التي تستحضر تقنية «اربط بسهم» أو الاختيار بين الاختيارات المطروحة مما عزز مساحة الكسل والهلث خلف إجابة محتملة مريحة ومطمئنة. واستنكاف المتعلمين من إنتاج الأفكار وتطويرها وإحساسهم بالإحياء من قراءة عنوان الكتاب والتهرب من القراءة والكتابة.

4- لم تنظم إطلاقا أي مبادرة وطنية حول المطالعة، يمكن أن نطلق عليها «أولمبياد وطنية للمطالعة»، ما عدا بعض مبادرات دور النشر الخاصة في بعض الجهات تشجيعا على المطالعة. إن المطالعة حين لا تكون هاجس وزارة التربية وروانا وطنيا، من المتظر أن نلحظ تودي وضعية «المكتوب والقراءة لدى تلاميذنا.

5- إن المدرسة فضاء لإنتاج الأفكار واستيعابها بعيدا عن «الاستحقاقية»، وترى هيئة نموذج التلميذ «المحرث» بعبارة التلاميذ، أي يستجيب ل«إصلاحات» مدرسية تتسم بالأعداد المضخمة، بينما هو بعيد عن نموذج «المتج» وهو المتعلم القارئ والكتاب. ولا نستغرب مع ذلك نتائج «الاستشارة الوطنية حول الكتاب والمطالعة» المنشورة في - 28 جانفي- 2010 الإحصائيات التالية: من أن نسبة 22,74% من التونسيين لم يقرؤوا كتابا في حياتهم، وأن نسبة 87,85% من رواد المكتبات العمومية لا يطالعون، وأن 75% من التونسيين لم تقرأ أقدامهم مكتبة عمومية، وأن 18% عبروا عن عدم جهم للمطالعة بكل بساطة.

6- ونحن واعون بالدور التاريخي للمطالعة في تنمية فكر الإنسان وإغناء وجدانه وإخصاب خياله، وتشكل وظيفة أساسية في إشباع الحاجات النفسية للشخص وصل سلوكه. كما تمكن القراءة من الانفتاح على فضاءات أخرى والارتقاء باهتماماته والاطلاع على عوالم جديدة،

إضافة إلى أن رقي مجتمعاتنا وتقدمها وانتشار الإبداع فيها في أشكاله الأدبية والعلمية والفكرية والفلسفية والثقافية غالبا ما يتأتى من أصحاب القراءات الغزيرة. لذا أدمجت نوعية أداء الأنظمة التعليمية في صلب مؤشرات تقييم التنمية الاقتصادية، فمن خلال (البرنامج الدولي لمتابعة تحصيل التلاميذ) «Pisa programme»، أبرز مدى الترابط بين المجتمعات التي تحصل تلاميذها على معدلات عالية في القراءة والمطالعة وبين رقيها وتقدمها. فالمطالعة بكل تأكيد هي مفتاح المعرفة وأداة اكتساب العلم والثقافة وتنمية الشخصية، لهذا نرى أن الرهانات الإصلاحية الآتية في الحقل التربوي لا بد أن تتمحور حول ترغيب أطفالنا وشبابنا في المطالعة وتنشيط علاقتهم بالقراءة والكتاب كإحدى روافد تعزيز النمو الحضاري لمجتمعاتنا.

هذه الملاحظات القيمة ضرورية لأنها تؤسس استراتيجيات التقييم على تطلعات وإرادة الارتقاء بالحقل التربوي من مجرد تعديلات صناعية وميكانيكية إلى رؤية تربوية تمنح التلميذ محوريتة الحقيقية وتضفي على المدرسة طابعا إنسانيا. ولذا فإن ورشة التقييم تنفتح قبالا على أفق يشخص بدقة ولكن يستشرف المستقبل التربوي.

4-2 - ملامح أفق التقييم والإصلاحات التربوية

انتقد تقرير (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية) OCDE لسنة 2000 مفهوم «الكفاية» ووصف بأنه «أدواتي» وأنه حصر التعلم في «الحاجة التكنوقراطية» وحول المثل التربوية إلى مجرد مؤشرات قابلة للقياس والتكميم. واستناد تقرير سنة 2001 من هذه المؤاخذات وفي خلاصته (where is the good life) تم التذكير بالتقرير الشهير (Delors, 1996) الذي أكد أن الترية تتأسس على أربع ركائز: «تعلم كيف تعرف» و«تعلم كيف تفعل» و«تعلم كيف تعيش» و«تعلم كيف تكون». واعتبر مقرر التقرير (Trier, 2001) أن الكفايات الثلاث الأولى ترجمت في صيغة إصلاحات

وإصلاحاتها التربوية مثل اسبانيا وفرنسا والأرجنتين والشيلي، وطبق مفهوم «الكفايات الأفقية» في المواد الدراسية (علوم الحياة والأرض - التاريخ والجغرافيا - التربية المدنية...) مما يختزلها في طابعها اللّذي ويحصرها داخل بوثقة تصنيف التعلّمات. وتحتاج «الكفايات الأفقية» كهدف تربوي إلى عدم تبنيها ضمن التعلّمات المدرسية العامة والمباشرة بل يمكن أن تمتد لقضاءات تربوية جديدة أكثر انفتاحا وأكثر مرونة من التعلّمات في نحت كفايات جديدة لدى التلميذ، ولا نفهم الكفايات الأفقية فقط في سياق الحقول التربوي بل يمكن تنزيلها في سياق القيم الحديثة (Touraine, 2001) و(Balandier, 1985)، فالمجتمعات الحديثة تتحدد بما هي «مجتمعات الأفراد» وأن الخير في أساسه حرية بلورة المشروع الشخصي و بروز فكرة أن كل شخص مسئول ومزود وقادر على الاستقلالية في الرضعات التي يوجد فيها. وترتبط «مركزة الذات/ الفرد الحديث» بتطور المجتمعات الحديثة على عكس المجتمعات التقليدية التي تمنع الأفراد نوعا من الأمن الأسطولوجي نواح العلاقات الأسرية ونسق القيم والهيكلة الدقيقة للزمن والقضاء وطقوس السلوكيات الروتينية» (Giddens, 1991). وأن الفرد الحديث مفروض عليه إنشاء ذاته بإقامة رابط بين التجربة الشخصية والتغيرات الاجتماعية وأن الأفراد - المتعلمين يرجعون باستمرار لتجربتهم الماضية لمرآة منعكسة وقارة مع الحاضر والآتي. لذا نقدر أن استراتيجيات تقييم منظومة التربية بعد الثورة لا ينبغي أن تميد إنتاج التقييمات الجزئية والورشات المنفصلة، بل أن تفتح القضاء العمومي للتفكير في الثقافة العامة التي على المدرسة التونسية أن تنشئها وترسخ جذورها.

1 - إحلال «الكفايات الأفقية» الحيز الذي تستحقه في صناعة المحتويات والبرامج والوسائل والطرق وحتى سياقات التصرف والتسيير في المؤسسات التربوية. مما يستوجب تأكيد أهميتها ودفع الإصلاحات في اتجاه

تربوية ونصوص تشريعية بينما الركيزة الرابعة «تعلم كيف تكون» تم التغافل عنها أو لم تستطع مجاراة بقية الكفايات. ورغم أنه منذ تقرير «تعلم كيف تكون» (Apprendre à être) حدد بدقة أهمية تأكيد بعد الحياة التربوية المتضمنة «التنمية الكاملة لكل فرد فكريا وجسديا ذكاه وإحساسا ومعنى الجمال والمسؤولية الشخصية» (Faure, 1972). فإن بالأطلاع على الأوضاع التربوية في بلادنا يكشف أنه لا زال يفتقر للخدمات الإرشادية والتأطيرية والتربوية والرعاية النفسية المباشرة والدائمة.

وفي قراءة للنصوص التشريعية فإن النظام التربوي في بلادنا من خلال مجمل الإصلاحات (1958 - 1991-2002) يؤكد محورية المتعلم من حيث الكفايات والمناهج والبرامج وفي صياغة «الشخصية» بلغة تربوية- نفسية أو «الذات» بلغة فلسفية - إنسانية، بينما هو مغيب في الواقع التربوي. وبشكل مفهوم «الكفاية» قيمة محورية، فهو القدرة على التكيف السريع وتحمل المسؤولية، إذ تجاوز التفكير حاليا الكفايات الأساسية إلى ترسيخ الكفايات الأفقية وتأکید أفضى المهارات الزامية للتعبير عن إرادة التغيير في «الممارسات التربوية» وكذلك في تصور تربية مواطن المستقبل. وهي تؤكد أهمية الوظيفة الأخلاقية والاجتماعية والمهارية للمدرسة في مفارقة تثير جدلا خافتا بين تلقين المعارف والتكوين الشخصي للتلاميذ. فالتعليم بالضرورة معياري ووظيفته لا تقتصر على التعليم أو نقل المعارف بل على إدماج التلاميذ في ثقافة تتضمن عدة مناح حياتية وتربوية وخصوصا تنمية الشخصية.

وبينت العديد من الدراسات أن هدف التربية المساهمة في تنمية قدرات التلاميذ الضرورية للمساهمة كمواطنين بحقوقهم وواجباتهم في مجتمعهم ويقدم مفهوم الأفقية استراتيجية تقييمية لنواحي جديدة في البرامج التعليمية - التعلّمية ويعد إنشاء ما هو مشترك ما بين المواد ومقارنته ضمن طابع إدماجي (Perrenoud, 1997).

وأضفت عدة تجارب طابعا إنسانيا على برامجها

الذكاء الانفعالي. فالانفعالات والعواطف تشكل جزءاً من الأنواع المتعددة للذكاء، إن أثر الذكاء العاطفي في المدرسة واضح وظاهر بشكل عياني أو في الأبحاث التربوية والتي تشير إلى أن الزخم العاطفي - الانفعالي أساسي في السلوك التربوي.

6 - ييداغوجيا الحوار: يلتقي أسلوب الحوار مع فكرة (Habermas, 1987) بتطوير فكرة الفعل المعاش والممارسة اليومية، بمعنى الإنشاء وإعادة الإنشاء ضمن أفق تفاعلي وتفاهم ما بين تفاهمي، ويساعد الحوار داخل مسار الإرشاد على الابتكار الجماعي والتجريب الاجتماعي في الحياة اليومية وتوسيع حقل الممكنات وتجاوز السلبية الاجتماعية. ولا يترجم التواصل هنا بنقل معلومات من باث إلى متقبل وإنما «بقولية» مشتركة للعالم المشترك بواسطة الكلام، إن فعل الكلام هو الذي يمنح الحياة لعالمنا والرافد الحقيقي الذي يرسم وجودنا.

7 - ييداغوجيا المشروع (الأفق المستقبلي): أهمية تفعيل فكرة المشروع، إن فكرة المشروع في المرافقة لتلتصق حيناً مشروع الذات ومشروع حياة عبارات (Not, 1987)، أن يتوجه الاهتمام إلى مفهوم الغد لدى المتعلم وفكرة المستقبل في المدرسة، وأن ترمح أنشطة تربوية في هذا المنحى، لأن المستقبل الواضح لا فقط في عالم المهن والاختصاصات بل في كيفية إدراكه والتمكن الذهني منه ومن ثم مواجهته. وتعد تربية الأفق الزمني والتحكم في الزمن عاملاً أساسياً في إدراك قيمة التعليمات لدى المتعلمين، حيث تؤكد بعض الدراسات أن تعلم الزمن هي المهمة الأساسية للمدرسة. ويتوقف على أفق التقييمات بحث مناخ مساعد للنجاح والتخطيط المستقبلي وصياغة المشروع الشخصي. ومساهمة مفهوم النجاح والسلوك التربوي وفق معايير جديدة تتوافق مع فكرة المشروع الشخصي وتبني عليه، ولا يمكن لفكرة المشروع الشخصي فككرة تربوية أن تنشأ إلا بإعادة النظر في

تمثلها وتدعيمها واعتبارها مرتبطة قيمياً ووظيفياً «بالكفايات الأساسية». دون أن يعني ذلك بأي وجه من الوجوه تسطيحاً للمعلومات أو استقصاء من المعارف بل استناداً عليها وانطلاقاً منها.

2 - تأسيس أسلوب التعليم والتعلم على فكرة «الوضعيات - المشكل» وتدريب التلاميذ على حل المسائل في كافة المجالات بعيداً عن التصنيف التراتبي للمواد الدراسية، واستثمار كافة الطرق التربوية في إثراء ملامح المتعلم بجعله قادراً على تحليل وضعية معقدة وعلى تأويل معطيات متشعبة ومتضاربة واستنباط الحلول، بمعنى الانتقال من «التعليم شبه البنكي» إلى «التعليم التفاعلي» وجعل المدرسة لا فقط معبراً إلى الحياة بل تمارس فيها الحياة.

3 - تجذير فكرة «التحويل» (Transfert) لدى التلاميذ وإكسابهم المهارات المتنوعة للاستفادة منها في حقل التعليمات أو الحقل التربوي وفي الحياة الاجتماعية والمهنية، وفتح المواد الدراسية إلى أهداف ذات دلالات ومعاني.

4 - تدعيم الدافعية الداخلية للتعلم لدى المتعلمين بما يعيد المعنى الضائع للتعلم ويعيد صياغة علاقتهم بالمعرفة وفعل التعلم، وليست المسألة متروكة إلى الفرد/ المتعلم أو إلى عائلته (رأسمالها الثقافي/ الاجتماعي) بل إن المدرسة مطالبة باستنبات الدافعية من خلال «الحوار اليداغوجي» مع المتعلم بالصيغة التي يراها الباحث التربوي (1900) (Lagrandrie) والتفكير في صيغ عملية لتعديل نمط التفكير في شأن المعرفة والمدرسة.

5 - الذكاء الانفعالي: لا زال البعض يعتبر أن الانفعالات موضوعاً خارج الموضوع بعبارة (Gardner, 1996)، بينما بينت الأبحاث أن الانفعالات لها دور هام في السياق الذاتي وضمن الوضعيات التربوية ككل، فمفهوم الذكاء صار متعدد (intelligence multiples) وتحدث عن ذكاءات مدرسية تتضمن

المعلومات وتتم مقارنة النتائج، فكل مهمة تتطلب الهيكل. الملائم، فلا توجد صيغة تنظيمية وهيكلية مثلى وإنما طبيعة الوظيفة ونوعية الدور، مثلما أن البحوث التربوية لا تتطلب فرقة من الإداريين والمديرين، بل قيادات مشاريع بحثية، كذلك التقييم ليس مهمة إدارية بل تتطلب إثراء المقاربات بتنوع الاختصاصات وميزة الاستقلالية وثراء الآراء والحرية في التمشيات والمسارات والمناهج والنوصيات، وأن لا تخضع إلا لسلطة العلم والمعرفة ومحكمة الضمير.

النموذج الهرمي والمركزي للعلاقات الإنسانية داخل المؤسسات، وتهيئة السياق التربوي لبروز المشروع الشخصي في المؤسسة التربوية لدى كل تلميذ وإحلام نوع من الدينامية وإضفاء المعنى على سلوكه داخل المدرسة كفاعل لصيرورته.

خاتمة :

تستوجب استراتيجيات التقييم لا مؤسسة إدارية تضاف إلى الهياكل المتعددة في صلب وزارة التربية بل أن تكون هناك هياكل داخلها وخارجها لتقاطع



المدرسة والمجتمع

بحث في علاقة المؤسسة التربوية بالهيئة الاجتماعية في تونس منذ توقيع اتفاقية الاستقلال الداخلي

عبد السلام الحادي/ جامعي، تونس

علاقة المدرسة بالمجتمع أبعادها الاستراتيجية التي يمكن إجمالها في ثلاثة متداخلة، هي :

- البعد المعرفي، ذلك أنّ من شأن المدرسة أن تزود المتعلمين بمختلف نغليّة وعقليّة.

- البعد الاجتماعيّ، إذ من مهامّ المدرسة أن تكسب مرتادها قدرات ومهارات تمكّنهم من الاندماج في دورة الحياة داخل بيتهم.

- البعد الوجدانيّ، فمن الموكول إلى المدرسة المساهمة في غرس شبكة من القيم لدى المتعلّمين.

في البعد الوجدانيّ ممكن الإشكاليّة وعليه مدار كلامنا في هذه الأسطر التي لا يسعنا أن نستهلّها دون طرح السؤال التوجيهيّ التالي : ما هو رهان المدرسة على المستوى الوجدانيّ؟ أهو نقل الجهاز القيميّ الموروث إلى المتعلمين أم تقويضه إن لزم الأمر بتلقينهم "قيما تقيميّة"؟ إنه سؤال شائك، تطلّبت مواجهته جهودا مضنيّة على صعيد علم اجتماع التربية. ولا يطيب لي أن أنساق في محاولة الإجابة عنه إلى

مافئ هذا الموضوع يقضّ مضجعي مذ ولدت قدامي ميدان التعليم عام ثمانية وتسعين وتسعمائة وألف، إذ لفت نظري أنّ الوعي الجمعيّ يختزل علاقة المدرسة بالمجتمع في ما يشبه عفا تجاريا مداه، على بيع التجاح، وتجلّي هذه النزعة في إظهار كثير لا يسع المجال للإتيان عليها جميعها، وإنّما نقتصر على ذكر اثنين منها نفي بالغرض، أحدهما أنّ منزلة المدرّس لدى المتعلم باتت مرتبهة إلى حدّ بعيد بمدى «كرمه» في التقويم الجزائيّ، فتكون علاقته بتلامذته على أحسن ما يُرام إذا ما سلك سبيل التساهل في إسناد الأعداد، وتكون متوتّرة في حال التزامه بمنطق الضرامة. وثاني المظهرين الإقبال الجنونيّ على الدروس الخصوصية طلبا للترقي في سلّم التدرّج المدرسيّ بقطع النظر عن المستوى المعرفيّ، وغني عن البيان ما يقترن بهذه العادة اللابيداغوجيّة أصلا من إغلاقات وتجاوزات.

لا مرة أنّ التشوّف إلى التجاح أمر طبيعيّ، بل هو من العوامل المهمّة في تقوية دافعيّة التعلّم، بيد أنّ انحصار غايّة التّمدّس في تحقيق هذا المطلب يُفقد

والمتّمعين في هذه الاتجاهات الأربعة يخلص إلى أنّ المسألة تتعلق بالمشروع المجتمعي المراد إرساؤه، ومن هذا الوجه تكتسب المدرسة أهميتها الاستراتيجية التي وعها النظام السياسي في طوره البورقيي والتوفيمري، فبنى المؤسسة التربوية على أسس تلبّي حاجياته في ضمان استقراره واستمراره.

المرحلة البورقيية :

قد يكون من فضل الكلام القول إنّ المدرسة اضطلمت في هذه المرحلة بورقطة التغيير، إذ توّسّلت بها لإتجاز عملية التحديث نخبه حاكمة اكتسبت عبر الدّراسة بالصادقية والجامعات الفرنسية (2) مرجعية فكرية حدّاثية، وفي هذا الإطار خاضت معركة القضاء على التعليم الزّيتوني باعتباره، من وجهة نظرهما، عائقا يحول دون تقويض أعمدة التّمط المجتمعي السّائد وتشييد أركان المشروع المجتمعي المنشود، فلم تمض على توقيع أمّانيّة الاستقلال الدّاخلية (3) (جوان 1955) بضعة أشهر حتّى بات هذا النوع من التعليم تحت وصاية قرار المكارف بمقتضى قانون صدر يوم السابع عشر من ديسمبر سنة خمس وخمسين وتسعمائة وألف (17 / 12 / 1955) (4)، في توجّه لتوحيد الأنظمة التعليميّة ظهر تحت الاحتلال الفرنسي (5)، وتدرّجت سلطة الاستعمار في اتّخاذ إجراءات تخدّمه، إذ أقدمت عام ثمانية وثلاثين وتسعمائة وألف (1938) على وضع المدارس القرآنية المعصريّة تحت إشرافها الإداري (6)، ثمّ عمدت سنة ثلاث وخمسين وتسعمائة وألف (1953) إلى سحب برنامج المدارس الابتدائية الفرنسية العربيّة على نظيرتها تلك القرآنية (7). وما إن تمكّنت النّخبه السياسيّة - التي أسكبت بدوايب الحكم بعد الاستقلال التّام - من تثبيت ركائز الدّولة حتّى بادرت إلى إنجاز الخطوة الحاسمة، وهي إلغاء التعليم الزّيتوني برّمته عام أربعة وستين وتسعمائة وألف (1964).

ربّما رأت تلك النّخبه هذه الخطوة ضرورة استراتيجية، على اعتبار أنّ إرساء قيم بديلة «تقدّمية»

تحديدات نظرية مستغلفة، غفاية مطمحي رصد ملامح علاقة المدرسة بالمجتمع الآن وهنا، واقتراح خارطة طريق، علّي أساهم بذلك في وضع تصوّر لإصلاح المنظومة التربوية التّونسية. ولكن لا مناص من مقدّمة نظرية موجزة تضع الموضوع في إطاره الإشكاليّ، ولتقتصر على استعراض أهمّ ما أفرز علم اجتماع التربية من اتجاهات في تحديد وظيفة المؤسسة التربوية إزاء الهيئة الاجتماعية.

إشكالية وظيفة المدرسة :

ذهب علماء اجتماع التربية مذاهب شتى في تقديراتهم لوظيفة المدرسة، تعكس جميعها الطابع الإشكاليّ لهذه المسألة، ويمكن حصر شتى مذاهبهم في اتجاهات أربعة (1) :

يرى أحدها أنّ وظيفة المدرسة الأساسيّة المحافظة على ثقافة المجتمع وقيم ومعتقداته، وهي بذلك تعضد الأسرة وسائر المؤسسات الاجتماعية في تنشئة الأجيال على الاندماج ضمن النّظم الرّسميّة السّائدة والانخراط داخل الهيئة الاجتماعيّة.

- وكرد فعل على هذا الاتّجاه الذي يُنمّط به «المحافظ» ظهر رأي آخر يقول بوجود أن تنهض المدرسة بدور تقدّميّ على صعيد تطوير الحياة الاجتماعيّة، فتكون فضاء لايداع أفكار جديدة وإنتاج نظم اجتماعيّة تلبّي متطلّبات التّغييرات الحضاريّة.

- وعلى عكس المذهبين المذكورين يدعو اتّجاه ثالث إلى أن تزاوم المدرسة موقف الجهاد إزاء القضايا الخلائقة ولا تنهت بغير الحقائق الاجتماعيّة المتفق عليها، وأنّ تصرف الجهود في تنمية قدرات التلاميذ ومواهبهم.

.. واتّخذ سحى توفيقيا اتّجاه رابع يقوم على نظرية التّميّز والنّاب، في مسعى لدرد التّناقض بين دعاة المحافظة على «الثقافة التقليديّة» وقوى الدّعوة إلى التّغيير والتّحديث، وذلك لتحقيق التّوازن في العمليّة التربويّة بين القوابل والمتغيّرات.

~ وأما البعد الثالث فالتونس (14) بما تنطوي عليه من مركزية الانتساب إلى الوطن وإضعاف الإحساس بالانتماء العربي الإسلامي عمليا

بدأت الدولة تتجلى في شكلها السافر منذ ستينات القرن العشرين (15)، فخلال سنواتها الأولى اتخذت النخبة الحاكمة عبر جهازها الحزبي قرارات حاسمين في مسار الدولة التونسية، إذ أعلن الحزب الحر الدستوري الجديد بمناسبة انعقاد مجلسه الملي في شهر مارس من عام اثنين وستين وتسعمائة وألف (1962) تبني الاشتراكية، وقرر في شهر مارس سنة ثلاث وستين وتسعمائة وألف (1963)، أي بعد أن حال الحول على الإعلان المذكور، اعتماد نظام الحزب الواحد (16). وهكذا تداخلت الهياكل الحزبية والمؤسسات الدّولة إلى أن بات ممثل الحزب بالولاية هو عين ممثل الدولة فيها وأمس أعضاء لجنة التنسيق الحزبي أعضاء قارّين بمجلس الولاية كاملي الحقوق (17). وبلغ هذا الانساق نحو النظام الشمولي إلى حدّ تجميع أربع وزارات اقتصادية بين يدي شخص واحد، أضيفت إليها وزارات القبلية (18) في شهر جويلية عام ثمانية وستين وتسعمائة وألف (1968).

ولما كانت مسألة العلمنة يبعدها الثقافي العميق قطب المشروع التحديتي البورقيبي بعد استقلال البلاد، عمد الممسكون بدواليب الدولة إلى توظيف مؤسسات التعليم في إرساء مقومات التفكير الوضعي، ولم يكن غير نمط التعليم الصادقي وتقتضيه لهذا المسمى، فهو يقوم على الأزواجية اللغوية، وتحظى الفرنسية فيه بمنزلة معتبرة تتيح تمرير القيم البديلة بما تحمل اللغة وأدائها من شحن ثقافي يميز عن رؤية أصحابها العلمانية للذين والعالم والحياة، ولهذا كان عمدتهم عمليا في سياستهم التعليمية الجديدة (19)، ما حفظ للفرنسية مكانتها الهامة وجعلها أداة تدريس العلوم العصرية وفق رغبة بورقية الشخصية (20) بل كرسها لغة لأغلب برامج التدريس في المرحلتين الثانوية والعالية (21). وتمّ ذلك على أنقاض التعليم الديني الذي عُدّ القضاء

تطال الكيان الثقافي الاجتماعي القائم مرهون بتفكيك المؤسسات الحاضنة للقيم الموروثة المتحكمة في الهيئة الاجتماعية، بدلونه بمنتج التغيير الثقافي وتمعز القول عن تأسيس أبنيتها بما يلائم القيم البديلة (8) ولا يتيسر تنفيذ أولوية من الأولويات البورقيبية، وهي إجراء الإصلاح الاجتماعي. لكن يبدو أنّ الاستغناء تماما عن التعليم الزيتوني كان تعبيرا عن جموح الإرادة السياسية في عملية التحديث على حساب منطق التفكير الاستراتيجي الذي يقتضي توفير قدر من الإجماع يضمن النجاعة ويقف حائلا دون الردة، فالظاهر أنّ قرار الإلغاء تمّ بمعزل عن الموقف السائد في فجر الاستقلال، ولنا نخل النخبة التونسية، التي لم تزل حتى سنة ست وخمسين وتسعمائة وألف ترنو في الأغلب الأعم إلى تعصير المدرسة الزيتونية لا نسفها عن بكرة أبيها (9)، غيرت رأيها جذريا خلال بضع سنوات.

ومن اللافت للنظر أنّ إغلاق أبواب الزيتونة تمّ في سياق تنزيل قانون إصلاحية صدر يوم الرابع من نوفمبر عام ثمانية وخمسين وتسعمائة وألف (04 / 11 / 1958)، وكان من أهدافه ترحيل التعليم (10) وتعصيره (11) على سبيل تحديث المجتمع الذي لم يزل حتى ذلك الحين يستند في تضامته إلى قيم مرتبطة باللغة والذين ليس من شأنها أن تتلاشى محرّدة قلب طهر المحرّ لبيان المدرسة التقليدية، وهي كامة في البنية الذهنية التي تحتاج صيرورتها إلى أحد سبيلين، إما التغير الذاتي الذي يقتضي مراكمة معرفية ومخاضا اجتماعيا على مدى زمني طويل، وإما التغيير القسري التسم بالازمام والشرعة (12). وقد اختارت النخبة السياسية البورقيبية الحل الثاني غداة الاستقلال، متوخية استراتيجية ثلاثية الأبعاد .

- فأما البعد الأول فالدولة بما تعني من احتكار مشروعية تمثيل المجتمع ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا والتحكم في إيقاع تطوره (13).

- وأما البعد الثاني فالعلمنة بما تستوجب من فصل الذين عن الحياة العامة

عليه مدخلا ضرورياً إلى «علمنة المؤسسة التربوية وصيغ الدراسة بصيغة علمانية غير مقدسة ووضع الأخلاق على أسس نفعية» (22).

لقد كانت المدرسة أئمة ضمن ثلاثة تضافرت في إجراء عملية التحديث، تمثل الأجهزة الإدارية والآلة الحزبية أئمتها الآخرين (23)، واندرج هذا التصافر في سياق تسخير كل طاقات الدولة والمجتمع لإرساء دعائم ما سمي بـ «الأمة التونسية» (24) عبر بناء «الشخصية التونسية» على أساس من «التحديث الاجتماعي» (25) الذي كان من مرتكزاته وضع قانون للأحوال الشخصية. والإيمان بوجود «أمة تونسية» متميزة يعود تاريخها إلى ما قبل تعريب البلاد ونشر الإسلام بها هو واحد من المبادئ التي شكلت ما اصطلاح على تسميته بـ «الأيديولوجيا الدستورية الجديدة» (26) وهدف من أوكد أولويات النظام التربوي في المرحلة البورقينية (27)، ولئن أقر بعض منظري هذه الفكرة بأن تونس شرقية عربية إسلامية قبل أن تكون شيئا آخر، فإن شقا منهم أوطل في «التونسية» إلى حد تعريبها من أي انتماء أوسع عبر القول بأنها لا شرقية ولا عربية (28).

لم يقد الشعي المحموم لتأسيس كيان تونسي تحت اسم «الأمة» كونه ضريبا من الشربالية ساهم في حفر هوة بين المدرسة والمجتمع، ذلك أن الشعور بالانتماء الحضاري إلى أمة أوسع نطاقا من حدود الوطن الجغرافي كان متجذرا في أعماق الوجدان الجمعي، ولم يكن القول بـ «الأمة التونسية» يدغدغ بحق مشاعر التونسيين الذين لم يرل الدين الإسلامي واللغة العربية المحذذين الحاسمين لهويتهم القارية في ضمايرهم، ولذلك لم يكن الإغلاء من شأن الفرنسية. في البرامج المدرسية ولا الأسلوب الانتقائي في إدراج المضامين الدينية ضمن المقررات الدراسية ليمر دون أن يخلقا شرخا على مستوى علاقة الهيئة الاجتماعية بالمؤسسة التعليمية. وربما كان لتجربة التعاقد التي شهدتها البلاد خلال ستينات القرن المفضي دور في توسيع المعوجة بينهما، ذلك أنه جرى فجأة التوجه نحو هيكلة اقتصادية

سريعة التسق، دون مراعاة لبيئة المجتمع القائمة على نظام في المعاش منسجم مع خصائصه الثقافية، وبما أن دور المدرسة قد طفي عليه، بفعل الدولة، بمده الأيديولوجي لم يكن بد من تحميل المواد التعليمية ما يخلد ذلك الخيار الاقتصادي.

إذن، أفضى ضبط برامج التعليم على ضوء ثلاثة الدولة والعلمنة والتونسية وما داخله من تقزيم لدور اللغة العربية وتهيش للمادة الدينية إلى نوع من القطعية الوجدانية بين المدرسة وشريحة واسعة من المجتمع. فلئن اقترنت الأولى بالعمل على نشر ضرب من «التدين المدرسي» أجوف لا يطال أغوار الضمير الإسلامي الجمعي، ظلت الثانية مشدودة الأعماق إلى ما يمكن أن نسميه بـ «التدين الاجتماعي» الممتدة جذوره في بنية الثقافة التحتية، أعني الثقافة الموروثة عبر ما يحلو لي أن أطلق عليه اسم «المدرسة الأئمة» نسبة إلى الأئم، أعني الأئم على الاصطلاح المعروف والأئم بالمفهوم الرمزي على حد سواء.

في ظل هذا «شعار بين الجهاز المعرفي المدرسي وواقع الوجدان الجمعي» كان من الطبيعي أن يشهد المجتمع أشكالا من التعبير عن الرغص الذين لمشروع التحديث بصيغته البورقينية الضدانية إزاء الهوية ببعديها اللغوي والديني، ولم يكن ظهور ما قد يجوز أن نصفه بـ «التدين الاحتجاجي» في أواخر الستينات وأوائل السبعينات (29) إلا مظهرا من تلك الأشكال، مثل المسجد مجاله الحيوي بصفته فضاء لإنتاج المعرفة المنسجمة مع طبيعة المجتمع، في مقابل المدرسة النظامية التي أنتجت إطارات تتسم بالتجاعة التقنية ولكنها تحمل عوارص التأزم الفكري والحضاري ومن جامع الزبونة بالذات انطلق النشاط الدعوي المرتبط بهذا النوع من التدين الطائري، ليتنقل إلى جامع سيدي يوسف بالحاضرة أين ألقى درس أمام شباب متأثر بالثقافة الغريبة (30) وحيث برزت حلقة تدريس نسائية سنة إحدى وسبعين وتسعمائة وألف (1971) (31)، ومن هناك توسع النشاط ليشمل سائر مساجد البلاد.

المرحلة التوقفورية :

إذن، كان من نتائج السياسة التوقفورية التحديثية أن استعاد المسجد دوره التقليدي الذي سعت لتقليصه، فبات بمثابة مدرسة شعبية موازية للمؤسسة التعليمية النظامية، تمدد النقص الحاصل على المستوى الوجداني في مناهج التعليم الرسمية، إذ استحوذت فسحة ما بعد صلاة الفجر وفترة ما بين صلاتي المغرب والعشاء خاصة حيزين مخصصين لدروس سرية في أكثر الأحيان مدارها على تحفيظ القرآن وتعليم التجويد وغير هذا من العلوم الإسلامية التي لم يكن لها أي حظ من الاهتمام في طيات البرامج الدراسية الحكومية. وقد أدرك النظام التوقفوري خطورة ما أمسى المسجد يضطلع به من الوظائف التربوية، فعمل على نسف فاعليته في إطار ما عُرف بخطة «تجفيف ينابيع التدين» (32)، واتخذت هذه الخطة عدة مسارات يهتأ منها في عملنا هذا مساران اثنان متكاملان، يمثل أحدهما في منع أي نشاط دھوي أو معرفي داخل المساجد، وأبعدت السلطة السياسية في ذلك إلى حد إبعاد أبواب الدوام خارج أوقات الصلاة، فلا تفتح إلا لبدايات محروقات تؤدي فيها الفرائض على عجل. أما المسار الثاني فمراد إفراغ برامج التعليم من القيم الدينية الجوهرية والاكتفاء بتعاليم مفرغة من أبعادها القيمية العميقة.

ولئن نجحت هذه الخطة في تحقيق هدفها السياسي، وهو التمكين للسلطة القائمة عبر شل ما يتناولها من القوى الإسلامية، فإنها عجزت عن تطبيع العلاقة بين المجتمع والمدرسة النظامية وجدائياً، بل عمقت جفاء الضمير الجمعي، المستتر بفعل القهر السياسي، إزاء التعليم المدرسية الرسمية التي تصب في مجرى غير مناسب لذهنية المجتمع على صعيد القيم الحضارية. ومن شأن هذا التناثر أن جعلت علاقة الهيئة الاجتماعية بالمؤسسة التربوية تنزع متزعا براغماتياً، فلم يعد البعد المعرفي من مشاغل عائلات المتدربين، وإنما انحصر الاهتمام في حدود المطامح الاجتماعية، إذ أمسى المطلوب ما يغنم الفرد بواسطة النظام الدراسي

من الاعتراف الرسمي بنجاحه الذي يحدّد وضعه الاجتماعي، بقطع النظر عن قيمة الحصيلة المعرفية التي يظفر بها من تدرّجه عبر مختلف مراحل التعلّم.

هكذا استحوذت المدرسة في الطور التوقفوري سجد مصنع للفشل والتراجع وفق قيم نفعية تأخذ بعين الاعتبار متطلبات الوجهة الاجتماعية ولا تضع في الحسبان المضامين المعرفية. وقد أمنت السلطة السياسية في تغذية هذا المتزاع البراغمتي بإجراءات من نوع إدراج المعدّل السنوي للتلميذ السنة الرابعة من التعليم الثانوي بنسبة 25 % في المعدّل العام المتعلّق بمحاصيله من امتحان البكالوريا، وغنّي عن البيان ما خلف هذا الإجراء من آثار سيئة طالت سلوك التلاميذ والأساتذة على حدّ سواء بما فرض على عمليات التقويم من ضغوط جمة جرّت إلى تباين ظاهر للعيان بين المستوى المعرفي السائر باستمرار في اتجاه تنازلي ومؤشرات النجاح المدرسي المتطورة في نسق تصاعدي. ومن تداعيات هذه السياسة التعليمية أن برزت ظواهر غريبة، منها حصول تلميذة من تلاميذ شعبة العلوم التجريبية على معدل عشرون من عشرين في دورة عام 2010 من دورات امتحان البكالوريا، مع العلم بأن أعدادها في بعض المواد كانت دون العشرين (19.75) في العلوم الطبيعية والفيزياء والانجليزية، 19.50 في الإعلامية، 16.75 في العربية، 17 في الفلسفة، ويعود ذلك إلى احتساب ما فوق العشرة على عشرين، من بعض أعداد المواد الاختيارية، ضمن المعدّل العام، دون إدراجه في شبكة الضوابط، على سبيل التنفيل.

بالتوازي مع استفعال هذه النظرة البراغمتية إلى النظام الدراسي الرسمي، طلت الحاجة إلى مدرسة تلائم بنية المجتمع الذهنية تشدّد حتى ظهرت تقنية البثّ التلفزيوني القضائي في المشهد الإعلامي، ومع رواجها وجد التدين المكيوت ضالته في «الدعاة الفضائيين» الذين أتاح لهم إخلاء الساحة التونسية من الإرشاد الديني الجاد والموثوق به أن يروجوا خطابهم الديني في أوساط الشباب، ولاسيما المتقطعين مبكراً عن

التعليم الرسمي الذي ساهم تجريده من القيم الحضارية المشكلة للتصميم الجماعي في خلق قابلية لتقبل الخطاب الدعوي الفضائي الحامل لمضامين دينية تبدو غريبة عن نمط التدين التقليدي التونسي الذي يقوم على ثلاثية عقائدية فقهية سلوكية، هي : عقيدة الأشعري ومذهب مالك وتصوّف الجنيّد السالك.

قد يجانب الصواب من يحصّر أسباب ظهور «التدين الفضائي» ببلادنا في التورث الذي يسم علاقة المجتمع التونسي بالمدرسة النظامية على المستوى الفقيهي، فلا شك أنّ ثمة عوامل شتى، ثقافية واقتصادية واجتماعية، يسرت تأثير الخطاب الدعوي الفضائي في شريحة واسعة من الشباب التونسي، لكن من المؤكد أنّ حالة التناثر بين القيم المدرسية الرسمية والقيم الحضارية المكبوتة تمثل أهمّ الدوافع إلى الارتماة في أحضان «المدرسة الدعوية الافتراضية»، طلبا لمعرفة الدين في ظلّ الانقراض إلى الحد الأدنى من الثقافة الدينية التي همّشها النظام التربوي الرسمي، وهي لا تخلو من عناصر التحصيل إذاه ما يسم المحتوى الدعوي المصانّي من أبعاد نرى تجلياتها في تصرفات بعض المتدينين.

تعمّد المدرسة النظامية تغيب قيم من نوع «الجهاد» وتركيزها على التناول السطحي غالبا لقيم من صنف التسامح أدى إلى استهجان هذا الصنف وتيسير تقبل ذلك النوع بما يحمله الدعاة الفضائيون من فهم يعكس صرامة جذابة بالنسبة إلى متلقين لا يتلقون في المدرسة من المادّة الدينية غير ما جرّده التيسيع من الجاذبية، وربما كان تدريس الجهاد وما مثله من القيم داخل المؤسسة التربوية النظامية أسلم للناشئة وأحصن للمجتمع من مظاهر السلوك العنفي المستند إلى الدين، نظرا لطبيعة التدين الموروث في بلادنا، إذ الغالب عليه النزعة الجمالية التي طبع بها التصوّف أشعرية التونسيين عقائديا ومالكيتهم فقهيا، ونعني بالنزعة الجمالية تغيب صفات الجمال في تمثّل الذات الإلهية على صفات الجلال (33)، ما ينعكس على المستوى الفقهي ميلا إلى الاعتدال.

لم تكن الدوافع الإيديولوجية وحدها وراء حرص السياسة التعليمية التونسية على تسطيح المادّة الدينية المدرسية، وإنّما مثل تدجين المجتمع واحدا من أهمّ الأهداف التي تُراعى في ضبط برامج التربية الإسلامية وسائر المواد المدرسية. فلا عجب، إذن، أن يُصرف النظر تماما عن إدراج الجهاد ضمن القيم التي تحظى بالاهتمام داخل أسوار المدرسة، لما قد ينطوي عليه من الدافعية إلى مواجهة الظلم والاستبداد اللذين يسمان النظام السياسي، ولاسيما بعد أن استحالت هذا شكلا من أشكال التنظيم المافيويزي. وبذلك فقدت المدرسة وظيفتها باعتبارها مؤسسة من مؤسسات المجتمع، وباتت جهازا مطوّعا لتكريس هيمنة الممسكين برمام السلطة قهرا، يُوظف في الدعاية لفائدتهم، حتّى بات تدريس الخطاب الذي أسس للحقبة التونسية سنة مفروضة على مدرّسي اللغة العربية والمواد الاجتماعية يجب أن يؤدّوها كلّ عام دراسي. إلّا أنّ هذا التوظيف الدعائي للمؤسسة التعليمية وذلك الأسلوب الانتقائي في التعامل مع المواد الدراسية الدينية لم يحوّل دون ظهور تيار من المتدينين يستند إلى جهاز نظري عقائدي فقهي يحرّض صريحا من العنف ويجوّز التمرد المسلح على السلطة.

خلاصة وتصور :

من أهمّ الاستنتاجات التي يفضي إليها النظر في ما شهدته تونس منذ استقلالها من تجارب تربوية :

- أنّ البرامج المدرسية لم تكن تعبيرا عن إرادة مجتمعية شعبية، وإنّما كانت استجابة لخلقيات إيديولوجية مسته (المرحلة البوريقية) أو مصالح فتوية ضيقة (المرحلة التونسية)، دون مراعاة لحاجات المجتمع على صعيد الهوية الثقافية والقيم الحضارية، ما أفقد المدرسة فاعليتها في البيئة الاجتماعية على المستوى الوجداني

أَنَّ النخبة السياسية عملت على حسم القضايا

الحضارية الكبرى (علاقة الدين بالحياة)، علاقة الدين بالدولة... من داخل المدرسة عبر فرض تعاليم في اتجاه واحد دون مراعاة نمط التدين السائد اجتماعيًا.

- أن تقويض البنية الذهنية السائدة عبر المدرسة متعذر ما لم تكن الهيئة الاجتماعية نفسها على قدر مناسب من الاستعداد الذاتي لمشروع كهذا.

- أن التوصل بالآليات الإكراه المدرسية لبناء عقلية جديدة قد يحقق إنجازات سطحية ولكنه لا يمكن من إحداث تحول جذري في أسلوب التفكير.

هكذا يتضح أن تسخير المدرسة لإحداث تغيير عميق في الهيئة الاجتماعية قسرا عمل غير مجد، بل ليس من المهام المطروحة على النظم المدرسية أصلا تبديل طبيعة المجتمع ولا حسم قضايا الكبرى، لأن التغيير الحقيقي والحسم الفعلي لا يمكن أن يتنا إلا مخصص اجتماعي ذاتي مبرر يتخذ شكل صراع نظري فكري وتدخل مدني سياسي، في غضم الحياة الاجتماعية نفسها، بين مختلف التيارات الأيديولوجية. وليس بمستطاع المدرسة في ما يتعلق بهذا المقاض إلا أن تكسب المتعلم الحد الأدنى من الأسس المعرفية والمهارات الذهنية والقدرات الفكرية التي تمكنه من إثبات وجوده في غمار الحياة المدنية.

وعلى هذا يمكن تصوّر علاقة المدرسة بالمجتمع في شكل حلقات متداخلة على خطي المكان والزمان، فأما البعد المكاني فتوجد ثلاث حلقات لا بد أن يؤخذ بين الاعتبار تكاملها ليحقق النظام الدراسي نجاحه، هي قاعة الدرس وساحة المدرسة ومحيطها، وذلك على أساس أن المتعلم إنما يكتب أكثر معارفه وأعمقها عبر التفاعل مع أفراد المجتمع وجماعته في ساحة المدرسة ومحيطها، ولا يتعدى الأمر في قاعة الدرس تهيئ تلك المعارف واكتساب المتعلم آليات فهمها وتفهمها وقدرة التفكير الموضوعي فيها وتبويبها وتنظيمها واستثمارها، ما يعني أن المطلوب في قاعة الدرس المعارف المنهجية أساسا. فهذا وجه.

ووجه آخر أن الدافعية إلى التعلم يعرّ خلقها وتغذيتها بتكليف أنشطة بيداغوجية تنجر داخل قاعة الدرس، فلا بد أن تكون حياة المتعلم الاجتماعية برمتها مفعمة بما يحمله على تحمّل مشقة طلب المعرفة، وليس المراد هنا عاملا من نوع الارتباط الوثيق بين التعليم والتشغيل، لأن هذا الصّوب من العوامل يرجح كفة غائبة المتعلم المادية على حساب غائبة المعرفة، ويؤدي إلى اختزال وظيفة المدرسة في إنتاج الموظفين والعملة كشأنها منذ فجر الاستقلال، وهذه معضلة أخرى لا مناص من مواجهتها، فلئن كانت الحاجة إلى الإطارات الإدارية والتقنية مبررا مقبولا لربط التعلم بالشغل في مرحلة بناء البلاد، فإن سياسة الدولة التي اتّسمت بها تلك المرحلة وتوجّهاها النظام السياسي حتى قيام الثورة رسخت ذهنية انكسارية تفقر إلى روح المبادرة والفاعلية وتنتظر من الدولة أن تعالج فوقيا جميع مشاكل المجتمع بما فيها مشكلة البطالة، وقد عبرت هذه الذهنية عن نفسها بشكل صارخ بعد الرابع عشر من جانفي عام أحد عشر وألفين.

يتم ذلك الإحباط الآلي بين التعليم والتشغيل إعادة الإحباط للبعد المعرفي في علاقة المدرسة بالمجتمع، وقد بدو هذا المطلب لأزل وهلة عزيزا، بيد أن استقرار بعض الظواهر الطارئة بعد الثورة يبرهن على أنه ممكن، فما الذي يفسر الإقبال الألف للنظر على ارتداد المدارس الدينية غير النظامية، مع العلم بأن شأنها لا قيمة لها في سوق الشغل، سوى الدافعية الذاتية المتمثلة في التطلع إلى المعارف الدينية التي حرم الناس من طلبها زما طويلا؟ إن الزمان الأكبر في الإصلاح المأمول استثمار دافعية من هذا النوع تحمل على المتعلم بمزمل عن مآلاته المستقبلية من حيث القدرة التشغيلية، ولا يتيسر تحقيق هذا المخطط دون العمل على إنجاز ثورة تطال المسلمات المتبعة بالتجاذب والفشل والوجاعة، وما من شك في أن الدور التوعوي الأكبر على هذا الصعيد منوط بمنظومة المجتمع المدني.

من المهارات والقدرات، على اعتبار أنّ فرق بين المهن مهما اختلفت أنماطها وأدواتها. ولا يمكن للمدرسة أن تحقق نجاعتها على المستويين الفكري والتقني كليهما في غياب حركة داخل المجتمع تعيد ذاتياً صياغة منظومة القيم الاجتماعية، وتقودها جمعيات ومنظمات تبادر إلى طرح أسئلة قد تبدو بسيطة ولكنها ذات بعد استراتيجي يطلّ التعليم والتشغيل وحياة الأفراد الاجتماعية عامة، ومنها هذا السؤال: ما الفرق بين الطيب التاجع والتاجر المبلع؟ فإجابته مرهون تغيير العقلية، وعلى أمثاله مبنى نظامنا التعليمي المنشود برهته.

وأما البعد الزماني فقوامه على ثلاث حلقات أيضاً، تتمثل أولاً في مرحلة استيعاب المتعلم للمدرسة لقيم مجتمعه وأعرافه وتقاليده (التعليم الابتدائي)، وتختص ثانیها بإكسابه القدرات المنهجية وترسيخ النزعة النقدية في تفكيره شيئاً فشيئاً (التعليم الثانوي)، ليتولى في مرحلة متقدمة من أطوار مساره الدراسي بناء أفكار خاصة به يعرضها للتداول والنظر فيها ومناقشتها، وهذه هي الحلقة الثالثة (التعليم العالي) ولا بد أن يواكب هذا التكوين الفكري تكوين تقني في إطار يتسم، عملياً لا نظرياً فحسب، بعدم المفاضلة بين الذهني واليدوي

الهوامش والإحالات

- (1) انظر الفتي، عبد الله بن عابض سالم: علم اجتماع التربية، المكتب الجامعي الحديث - الاسكندرية 2002، صص 243 - 254
- (2) الشاطرة خليفة (إشراف) نوس عبر التاريخ، ج 1، (الحركة الوطنية ودولة الاستقلال)، تأليف جماعي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية - تونس 2005، ص 184. أشموي، الهادي: تونس (1956 - 1987)، دار مجتهد عن النشر - تونس 2000، ص 74. المضير، عمير، عليّة: المحاكم بأمره بورقية الأولى دراسات وأبحاث في عهد، تونس 2011، ص 81
- (3) كريم، عبد المجيد - موجز تاريخ الحركة الوطنية التونسية (1981 - 1969)، العهد الأعلى لتاريخ الحركة الوطنية - تونس 2008، ص 169.
- (4) بن سالم، بلقاسم: التعليم المصري ونظام التوجيه المدرسي في تونس، الطبعة المصرية - تونس 1988، ص 41.
- (5) أقيم التعليم في ظل الاحتلال الفرنسي بالتعدّد هيكلياً ومضمونياً، فعلى جانب التعليم الزنوني التقليدي وُجد التعليم الفرنسي المعصري والتعليم الصادق ذو الإزدواجية اللغوية والمدارس الابتدائية الفرنكو عربية ومدارس المؤسسات الدينية المسيحية واليهودية (تونس، ص 50).
- (6) بن شمسك، مصطفى: تطوّر التعليم في تونس من التعلّد إلى التوحيد (قراءة في الفترة الواقعة ما بين عهد الحماية إلى إصلاحات 1969 - 1970)، مقال منشور على الموقع الإلكتروني «المكتبة ذات»، الزابط: <http://www.almaktabah.net/vb/showthread.php?m=17151>
- (7) م. ن.
- (8) موسى، آمال: بورقية والمسألة الدينية، إلى أي حد طغى التوتر في علاقة الدين بالسياسي؟، سراس للنشر - تونس 2006، صص 63 - 64.
- (9) تونس، ص 56
- (10) موجز تاريخ الحركة الوطنية التونسية، ص 188. تونس، ص 54.
- (11) تونس، ص 54.

- (12) بن الحاج محمّد، طارق جدليّة التعليم والتحديث في تونس عدلة الاستقلال، مقال منشور على الموقع الإلكتروني «adunet.m» أديتات 22، ص 22.
- (13) م. ن.، ص. ن.
- (14) في ما يتصل بمفكرة «التؤسة» انظر : المصير، عدنان : دولة بورقية، فصول في الأيديولوجيا والممارسة (1956 - 1970)، كتلة الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة - سوسة 2004، صص 60 - 61.
- (15) انظر : تونس، صص 76 - 97.
- (16) تونس عبر التاريخ، ج 3، ص 186.
- (17) م. ن.، ج 3، ص 189.
- (18) تونس، صص 92 - 93.
- (19) موجز تاريخ الحركة الوطنية، ص 188، تونس، ص 54. بورقية والمسألة القبطية، ص 68.
- (20) تونس، ص 54.
- (21) م. ن.، ص 110.
- (22) بورقية والمسألة القبطية، ص 71.
- (23) جدليّة التعليم والتحديث في تونس، ص 25.
- (24) في ما يتعلق نظرية «الأمة التونسية» انظر : تونس، صص 60 - 63. دولة بورقية، صص 52 - 72.
- (25) جدليّة التعليم والتحديث في تونس، ص 25.
- (26) تونس، ص 60.
- (27) يقول محمّد مزالي إن «التؤسة» تقتضي أن يهدف الهيكل الجديد لطائفة التروي إلى تجسيم كلّ مقومات الأمة وخرس العنيد، الوطنية في نفس الشعب بحيث يؤسّس بأنهم شعبون إلى وطن له خصائصه الحضارية وله تاريخه وأدابه، فيمرّون بالأسباب إليه ويبدّلون فيه ويسعدون الدول والتضحية من أجل نصرته ومانعته وهذا لن يكون ما لم يتم الاتفاق بين أهل الحل والعقد ورجال الفكر على محتوى هذه التؤسة، وما لم يتيسر صط مقومات الأمة التونسية ومعرفة خصائصها، وما لم يتشكّل سلم القيم القبطية والأحلافة الذي به يتكيّف الشعب أعضائهم وما يستوجب سلوكهم وأفعالهم (دولة بورقية، ص 60).
- (28) تونس، صص 61 - 62.
- (29) تعتبر أكثر المصادر سة سمين وتسماعة وألف (1970) عام قيام التنظيم (الحقاني، يوسف : الإسلام السياسي في تونس الشاة والأبعث (مواقف ورؤى لراشد الغنوشي)، ط 1، 2012، ص 37)، ولا شك أن قيامه مسبوق بإرهاصات شهدتها أواخر الثقبات
- (30) م. ن.، ص. ن.
- (31) م. ن.، ص 38.
- (32) نشرت حريدة «الفرح» التونسية مصمون الوثيقة المتعلقة بهذه الحطة في عددها التجريبي الخامس الصادر بالهجر، يوم الجمعة التاسع من شهر أوت سنة الثتين وتسعين وتسماعة وألف (07 / 08 / 1992).
- (33) كلّ ما يتعلق باللطف والزحمة من صفات الجمال، وكلّ ما يتعلق بالفهر والقوة من صفات الجلال (الحرجاني، علي بن محمّد : التعريفات، دار الكتب العلمية - بيروت 2000، باب الضاد، ص 136).

نحو إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية

علي بن مبارك / جامعي، تونس

عمل نلتظر في تطوّر تكنولوجيا التربية على المستوى الدولي بكل تجاربه ونماذجه، وعلى هذا الأساس سنركز على التجربة التونسية محاولين تمثيلها والوقوف عند معرقاتها وسبل تطويرها، واستندنا في هذا العمل التحليلي الاستشرافي من تجربتنا في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتعلم، إذ استلطنا عقدًا من الزمن في المعهد الوطني للمكتبة والإعلامية، وشاركنا في بلورة عدّة مشاريع وساهمنا في تدريب رجالات التعليم في هذا المجال التربوي الدقيق، وينطلق العنوان الذي اقترعناه من مفارقة تدفع إلى الحيرة والاستغراب، فمن جهة تعتبر المنظومة التربوية الرسمية التونسية أنّ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتربية مكسب حاصل تحقّق ببلادنا منذ أكثر من عقد من الزمن، فوزارة التربية كما هو حال وزارة التعليم العالي والوزارات الأخرى المعنية بالتعليم والتكوين أرسّت مشاريع كبرى منذ أواخر التسعينات وبداية الألفية الثالثة تعنى بتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم وتطوير نظم التعليم عن بعد، واستغادت الوزارات المعنية بتشجيع عدّة حكومات أجنبية ومنظمات وبنوك دولية، فأعطوا الهمّات ويسّروا القروض ودزّبوا الكفاءات وأرسلوا المعدادّات والبرمجيات والخبرات، وأمّوال

يندرج هذا العمل ضمن محور الندوة المتعلقة بإصلاح التعليم في تونس من حيث تشخيص الواقع والمقترحات البديل، وتثير مسألة الإصلاح في المجال التربوي عدّة إشكاليات تتعلّق بالمفهوم والدلالات والخلفيات والمرجعيات والاستراتيجيات المعتمدة في مجال السياسات التربوية، وفي هذا السياق الإشكالي المخصوص أثّرت عدّة استفهامات - العمل يمكن تحريك الإصلاح التربوي عن مجالات الإصلاح الأخرى؟ وما المقصود بالإصلاح؟ هل يرتبط بالذهنيات أم بالمقاربات والمنهجيات أم تراه ينحصر في الآليات ووسائل العمل؟ هل يعني الإصلاح في المجال التربوي تحديث الوسائل التربوية التي يعتمد عليها المربي في التعليم والتربية والإيضاح؟ وإذا كان الأمر كذلك ما هو الفرق بين الإصلاح والتحديث؟ أليس طموحنا اليوم أن نحذّر التعليم ونخرج به من غياهب الماضي وتجاربه المولمة؟

سنحاول أن نجيب عن هذه الأسئلة وغيرها ممّا لم نذكر من خلال هذه الورقة العلمية الموسومة بـ «نحو إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية»، ولا نقصد دراسة هذا المجال التربوي الحيوي الجديد في عمومه، فهذا مطلب صعب المنال يستحقّ فرق

والاتصال في التعليم والتعلم لم تتطور بل ظلت ساكنة تدور في فضاء مغلق عنوانه إهدار المال والتكثيف من هذا المجال التربوي الحيوي الذي أصبح عنوان الحداثة في أغلب المنظومات التربوية في العالم.

المفارقة تكمن في كوننا كنا نعتقد أنّ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال وجه من وجوه المنظومة التربوية ببلاننا وحقيقة لا يمكن إنكارها، فاكشفنا أنّ الموجود لم يكن غير منشود وأنّ الحقيقة التي رُسّنها النظام السياسيّ الّئالذ لم تكن غير حلم واستشراف. فبعض المدارس في بلاننا مازالت متخلفة لا علاقة لها بتحديثات هذا العصر، وعدد كبير من قاعات الاعلامية في المدارس والإعداديات والمعاهد وحتى المؤسسات الجامعية مازالت مغلقة غير مستغلة من قبل المتعلمين، بل تقيد التقارير أنّ نسبة كبير من التجهيزات المستفزة لإنتاج مشاريع إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال صاعت أو عثرت وحبوها أو استعملت لأغراض لا علاقة لها بالتربية والتعليم، كنا نعتقد أنّ المعلمين والأساتذة والجامعيين اقتحموا باب التعليم الالكتروني الجديد مد عقد أو بريد، فاندعوا التطبيقات التعليمية وأنشجوا المحتويات البيداغوجية التفاعلية المتعددة الوسائط وظفروا السبورات التفاعلية ومخابر اللغات والمستلذات التعليمية المتاحة عن بعد، وأطروا تلاميذهم أو طلبتهم من خلال الشبكات التعليمية، لم يكن ذلك غير تخمينات، فالتعليم مازال في عومه تقليديا يحتاج إلى إرادة سياسية حقيقية تطوره وتنقل به من حيز المنشود إلى واقع منشود، وتطهره من طفيلين ومتكسبين ومتزيّنين يهيموا على هذا المجال ومازالوا يؤثرون فيه اليوم بعد ستين عن قيام الثورة التونسية، نفس الوجوه نجلها وذات الخططبات نسمعها والأموال المهدورة هي نفسها. وتلفطنا هذه المفارقة الخطيرة التي يعكسها عنوان المداخلة إلى طرح سؤال إشكاليّ لا مرد عنه: هل تحقق إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية ببلاننا أم أنّ ما أنجز كان مجرد شعار أو منشود تربويّ أدرك الأطراف المعنيون بالشأن التربوي كلهم أهميته اليوم؟

لا تحصى أنفقت في هذا المجال، فقد تمّ اقتناء آلاف الحواسيب ولواحقها وبرمجياتها، وجّهزت القاعات التعليمية بأحدث التقنيات وريطت بشبكة الانترنت، وتمّ تدريب الآلاف من رجال التعليم في جميع الاختصاصات على المستوين الوطني والمحلي، وتوجبنا لهذا الخيار عقدت ندوات ومؤتمرات، ولكن من جهة ثانية، لم تصمد هذه التزيينات والتجميلات أمام التقارير الدولية المهمة بتكنولوجيات التعليم والتجديد التربوي، فقد صدرت تقارير هنا وهناك صفت المنظومة التربوية بكلّ ما تجزّه من مشاريع إدماج تكنولوجيا ضمن الدول المتخلفة التي تحتل آخر الترتيب، كانت هذه التقارير تغير في زمن النظام الّئالذ، ويقع إخفاؤها فلا تتحدث عنها وسائل الإعلام ولا ينبئه إليها من يهتم بالتربية والتعليم.

المفارقة التي اختزلها عنوان هذه الورقة العلمية تكمن في تصديق وهم جعلت منه مؤسسات الإشراف حقيقة صدقها الجميع، اكتشفنا بعد فترة مديدة من التزين والتجميل أنّ ما أنجز في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم كان أكيدية ومبطّبة تكسب بها البعض فائزوا من ورائها وتجنس بها آخرون لتحقيق المصالح والامتيازات، وفشحت لهم أبواب الدّاخل والخارج، لقد كان اقتناء المعدات والبرمجيات والخبرات مرتجلا ومتسرعا يفقد إلى استراتيجيا واضحة في المجال، ونتج عن ذلك إهدار المال وإضاعة المجهود والوقت، وتبين لنا بعد طول انتظار أنّ ما أنجز من أدلة في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال لم ير النور رغم ما أنفق في سبيله من أموال، كما أدركنا بعد سنوات من المجاملات أنّ التكوين الذي خصص به إطارات التعليم لم يكن جديا ولم يتم على أسس تكوينية وبيداغوجية صحيحة، بل كان في أغلبه تزيّنا وسياحة، كان التكوين ضعيفا ساذجا لا يؤهل رجل التعليم إلى توظيف التقنيات الحديثة في عمله التربوي، تدرّب المتدربون وتحصلوا على شهادات وطنية وأجنبية، ولكنّ الأمية التكنولوجية لم تتراجع، ومشاريع إدماج تكنولوجيا المعلومات

لا يمكن الإجابة عن هذا السؤال الإشكالي دون الوقوف عند خلفيات مصطلح إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والسياقات التي احتضنته وخصوصيات السياق التونسي الذي يهتمنا في هذه الندوة العلمية الباحثة في الإصلاح التربوي؟

1 - المفاهيم والدلالات والسياقات

تحضرنا في هذه المرحلة من العمل عدّة استفسارات، كيف ظهر هذا المفهوم التربوي ذو الطابع الإجمالي في الغرب وكيف وصل إلينا؟ وماهي الخلفيات التي تقف وراء هذا الاصطلاح؟

إنّ استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم أو إدماجها أو توظيفها أو استثمارها يثير إشكالات اصطلاحية تتعلق أساسا بمستويات الإدماج وبالوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المحتضن لهذه الآلية التعليمية التي أصبحت ضرورة لا استغناء عنها. ولا بدّ أن نعي في هذا الإطار أنّ مفهوم إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتعلّم يتصف بالتجول والتغير وعدم الثبات. فدلالته وتصوّراته وتطبيقاته تتحدّد كلّها وفق الوصيّة العامة المؤطرة لعملية الإدماج ولقد تيّب عالم التربية الكندي المعاصر حاك نابولت كما تته غيره من المهتمّين بعلوم التربية والبيداغوجيا إلى أهمية العامل الاقتصادي في تحديد ملامح التجديد التربوي في كل تجلياته وخاصة في مجال إدماج التقنيات الحديثة في التعليم والتعلّم الذاتي. فهذه الآلية البيداغوجية الرقمية لا يمكن عزلها عن رهانات التنمية والتطوّرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تعيشها بلادنا في إطار العولمة. لذلك أصبح خلق كفايات جديدة وتسميتها حاجة ضرورية لا مرّة عنها. إنّ الانتقال من حالة الاستعمال السطحي للتقنيات الرقمية في التعليم إلى حالة التضجّع الفني والبيداغوجي والتوظيف المسؤول يتطلّب تصوّرا للدرس المزمع إنجازه ولكيفيّة تقبّل المتعلّمين له. وهكذا نلاحظ أنّ استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم يتحدّد دلالة وتطبيقا بحسب كفاءات الإطار التربوي

البيداغوجية والفنية وبحسب تحمّسه لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم. وإذا كنّا نرغب فعلا في ضبط دلالات واقعية وعملية بعيدة عن المثالية والخيال فلا بدّ أن نعي الواقع: واقع البلاد وواقع المؤسسة وواقع الإطار التربوي وواقع المتعلّم. بل علينا أيضا أن نفهم وضع مواد التعلّم المختلفة والأفاق التي تنتظرها في خضم ما تشهده المنظومة التربوية من تجديدات وتطوّرات نتجت عن الثورة الرقمية المعاصرة في مجال الاتصالات والمعلومات. ولذلك أصبح الحديث مشروعا عن حاجة التربية لاستعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تعليمها.

ونظرا إلى خضوع المفاهيم إلى سنن التغير والتطوّر فلا بدّ أن نتعامل بوعي تحليلي نقديّ مع هذه الآلية التربوية المستحدثة، فهي مفاهيم مرتبطة بتجارب مختلفة، فالمفاهيم لا تستورد لأنّها مرتبطة بسياقات مختلفة، ولذلك لا بدّ أن نهتمّ بالبعد الوظيفي لهذا المفهوم، وحتّى نفهم دلالات اصطلاح «إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية» لا بدّ أن نستحضر المفهوم كما تجلّى في كنهه الأدبي، ومرّة ذلك أنّ تجارب الإدماج التربوي في العالم العربي بما في ذلك تونس جاءت استنادا بالتجارب الغربية وأحيانا تحت ضغط منظّماتها المالية والبيكنيّة، وهذا التمسّي المنهجي يجعلنا ننظر إلى دلالات هذا المفهوم نظرة تحليلية نقدية تساعدنا على فهم وضعنا الحقيقي بعيدا عن التزيين والمجاملات وتبيّن المسارات التي التي سلكتها والصعوبات التي حالت دون تحقيق منشورنا والحلول التي تساعدنا على تجاوز تلك الصعوبات واقتراح مناويل علمية ناجحة.

وجدير بالذكر أنّ اختراع الحاسوب وما ارتبط به من لواحق وبرمجيات لم يكن ممزولا عن مجالات الحياة بما في ذلك مجالات التربية والتعليم، ولكنّ الملاحظ أنّ علماء التربية وخبراء البيداغوجيا التفاعلية أدركوا أنّه من الممكن توظيف التكنولوجيا تعليميا ولكن من الصعب توظيفها تربويا، ولقد أصبح هناك حديث منذ السبعينات من القرن العشرين عن استعمال الحاسوب في

مصلحيًا يتعامل مع التقنيات باعتبارها وسائل تيسر التعليم وتسهّل توضيح الدرس، فهي ليس سوى وسائل إيضاح متقدّمة، ويطرح هذا الاصطلاح طبيعة العلاقة الممكنة بين الهدف البيداغوجي والمشغل التكنولوجي، فالتكنولوجيا الرقمية توفر عدّة تقنيات وخدمات وآليات والمعلم أو الأستاذ يتقن بكلّ إرادة وحرية ما يراه مفيداً في أدائه التربوي، ولكن المنظومة التربوية بكلّ مكوناتها قد تجد نفسها مجبرة على تحديث مناهجها ووسائلها، فالثورة المعلوماتية والاتصالية ثورة عارمة لا يمكن صدّها أو مقاومتها، أثّرت في كلّ المجالات بما في ذلك مجال التعليم، ولذلك كثر الحديث في الأدبيات العربية المختصّة عن تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتربية (the effects of ICT in education)، ونفهم من هذا التوصيف أنّ مجال التربية والتعليم متّسع عن مجال التكنولوجيا فكلاهما مستقلّ بذاته ولكنّه متفتح على الآخر، وعلى هذا الأساس فضّل بعض المختصّين الجمع بين المجالين على سبيل العطف من خلال الحديث عن «تكنولوجيا المعلومات والاتصال والتربية» (ICTs & Education)، ورأى فريق آخر من المختصّين أنّ التخزّف من هذه التكنولوجيات المساعدة لا يميز له، فالحدود بين المعارف أصبحت هشة، والتكنولوجيا لم تعد مجرّد آلات وتقنيات بل أصبحت ثقافة وشكلاً من أشكال الوعي، نفهم من خلاله المحيط وتطوّر عبره الكفاءات والعلاقات، فالمعلم كما هو حال المتعلّم لا بدّ أن يعيش التكنولوجيا ويفكر من خلالها ويتعلّم بواسطة آلياتها، وعلى هذا الأساس تحدّثوا عن علاقة إدماج أو دمج كما يقول عرب المشرق، ويعني إدماج تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التربية ICT Integration into education وتوطيد العلاقة بين الكفاءات التكنولوجية من جهة والأهداف التربوية المخصوصة من جهة ثانية، وتحوّل العلاقة من علاقة استعمال براغماتي إلى علاقة اندماج بيداغوجي يحافظ فيه كلّ طرف على خصوصيّاته ولكن لا يستطيع الاستغناء على الطرف الآخر، ويتطلّب هذا العمل التربوي مجهوداً كبيراً على عدّة أصعدة، إذا تمّ التركيز

التربية (computer use in education) واستعماله في الفصل الدراسي (computer use in the classroom)، وهذه المصطلحات على قدمها مازالت شائعة إلى اليوم ومستعملة في الوسط التربوي، ونفهم من ربط الحاسوب بالتربية والفصل، أنّ التفكير في البداية كان متجهاً نحو الاستغلال في تطوير العملية التربوية وفي الأداء البيداغوجي في الفصل الدراسي، بمعنى استعمال مجموعة من المعدات المعلوماتية والبرمجيات في عملية التدريس، وهذا يعني أنّ الكمبيوتر وفر وسائل تعليمية جديدة قادرة على توفير وسائل تعليمية جديدة يتسلّح بها المدرّس في أدائه المهني.

وازداد هذا المطلب التجديدي إلحاحاً في مطلع الثمانينات مع ظهور مقاربات بيداغوجية جديدة تحاول احتواء الثورة المعلوماتية والتكنولوجية والاستفادة منها، وأصبح اصطلاح الحاسوب والكمبيوتر لا يفي بالحاجة، وشاع في المجتمعات الغربية في تلك الفترة مصطلح «تكنولوجيا المعلومات» (IT)، ثمّ طهر سنة 1992 مصطلح جديد احتوى الثورة الاتصالية الهائلة والشبكات المعلوماتية العملاقة. وأصبح المختصّون يتحدّثون عن «تكنولوجيا المعلومات والاتصال» (ICT) وتوظيفاتها التربوية والتعلّمية. ولم يكن الحديث عن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال حكراً على قطاع التعليم بل القطاعات كلّها، واشتغل علماء التربية وخبراء البيداغوجيا على تجديد المنظومات التعليمية والاستفادة قدر المستطاع من مكاسب الحضارة الإنسانية في المجال التكنولوجي، واختلّفت المصطلحات باختلاف المقاربات البيداغوجية والتصورات المتعلقة بالتكنولوجيا في علاقتها بالتربية في مجتمع أخذ ينحو منحى مجتمع المعرفة منذ أواسط التسعينات وبدايات القرن الحادي والعشرين.

ف نجد حديثاً عن استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الفصل الدراسي (ICT Use in schools)، واستعمالها في التربية (ICT Use in education) ويمكّن هذا الاصطلاح بعداً براغماتياً

المشاركة، ويعني الإدماج «Integration» في مجال التربية توطيد العلاقة بين الكفاءات التكنولوجية من جهة والأهداف التربوية المخصصة من جهة ثانية.

2 - الحاجة إلى استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والسبل إلى ذلك

يحتاج المربي إلى تجديد مناهجه في التدريس حتى يستجيب إلى رهانات المنظومة التربوية الجديدة. وهو مشروع يراهن أساساً على تنمية وتوظيف كفاءة استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال واستثمارها من قبل المتعلم. ومما لا شك فيه أنّ التلميذ أو الطالب اليوم ينتظر مقاربات تربوية جديدة وناجعة نظراً لاطلاعه على الإعلامية وأنشطتها منذ زمن مبكر. ولا نبالغ إذا اعتبرنا النجاعة في التدريس أصبحت مشروطة بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال. وهذا التجديد في المنهج سيعتبر بطله من تصوّرات لصالّة المعرفة وطبيعة المعلد بها من جهة وبين المعلم والمتعلم من جهة أخرى. ولا يجب أن نغفل عن أمر مهمّ يتمثل في التحول الحطير الذي نشهده اليوم بيداغوجيات الأداء من مثل يباحه الذي يتشور حول ثلاثية المعرفة والمعلم والمتعلم إلى ثلاثي جديد يجمع بين المعرفة وبناء الذات وحسن التصرف وقد تعمق جان هوساي في تحليل هذه الثلاثية (savoir, savoir être, savoir agir) ولا يمكن الحديث عن بناء الذات وحسن التصرف إلا في إطار إعداد أنشطة تفاعلية بواسطة بعض البرمجيات المختصة تقود المتعلم نحو اكتساب الكفايات اللازمة وتقويم نشاطه والوقوف عند نقاط ضعفه حتى يعمل على تداركها وتلليل الصعاب المتعلقة بها. وتمثل كل المواد التعليمية تربة خصبة لإنجاز مثل هذه الأنشطة التفاعلية حيث تتلاقح المادة الأم مع الإعلامية وما يتبعها من تكنولوجيا اتصال ومعلومات.

إنّ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية

على تطوير المقاربات البيداغوجية وإنشاء علم يعني بهذا المجال، وهو علم إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التمشي التربوي، ويعرف هذا العلم اختصاراً عند فونكو بـ «ticelogie»، وحفّ بهذا العلم هذه معارف بيداغوجية من قبيل بيداغوجيا الإدماج (Pédagogie de l'integration) وتعلّمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال (Didactique des TICs)، وتدرّك مدى مساهمة البحث العلمي في تطوير المقاربات المتعلقة بتوظيف التكنولوجيات الرقمية في التعليم والتعلم. فقد احتضنت الجامعات هذا المبحث الجديد، وساهمت هذه علوم في توجيهه الوجهات التي وصلت إلينا من خلال ترجمة النصوص ومقارنة التجارب. وبالتوازي مع هذا المدد العلمي البيداغوجي شهدت المجتمعات الغربية منذ سنة 1992 موجة من الاستثمارات التربوية والكيفية في مجال تكنولوجيا التربية، وساهم القطاع الخاص بسقط كبير من هذه الاستثمارات، واعتد هذا المجال التجاري بتطوير المعقدات والبرمجيات وتصميم المحتويات الرقمية التفاعلية والتنمية المهنية والتدريب ومع إطلالة القرن الحادي والعشرين ظهرت هذه مشاريع كبرى في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال أشرفت عليها حكومات أو منظمات دولية أو أوروبية.

ويبدو أنّ العلاقة بين «تكنولوجيا المعلومات والاتصال» و«التربية» أخذ بهذا جديداً منذ بداية التسعينات من القرن العشرين، وأصبح الخبراء يدركون أنّ التكنولوجيا ليست مجرد معدات وتقنيات، بل هي ثقافة وروية للكون والإنسان، ولذلك ظهرت تكنولوجيا جديدة ذات بعد ثقافي من قبيل «تكنولوجيا المعرفة» و«تكنولوجيا الثقافة» و«تكنولوجيا التكوين» و«تكنولوجيا البحث»... وهذا يعني أنّ المعلم كما هو حال المتعلم لا بدّ أن يعيش التكنولوجيا وأن يفكر من خلالها، وأن لا يشعر بفرقة تجاهها وهو يستعملها، لا بدّ أن تستحيل التكنولوجيا جزءاً من شخصيته واهتماماته، وعلى هذا الأساس تحدثوا عن إدماج أو دمج كما يقول بعض

الدرس المدمج المتاح عن بعد لا يتقيد وجوباً بهذه المراحل الزمنية لأن المتعلم سيجد نفسه في فضاء افتراضي متميز عن فضاء القاعة المخصصة للإدماج.

اختيار المادة المعرفية المناسبة لكل مرحلة

كلما دقق الأستاذ في معارفه ونوع فيها كلما كان الدرس ناجحاً ومفيداً سواء كان بحضور المتعلمين أو كان متاحاً عن بعد. فكل مرحلة من مراحل الدرس تعتمد على مجموعة من الأنشطة تنتهي بفائدة معرفية يتوصل إليها التلميذ من خلال التقويم الذاتي. ومن الأفضل أن تكون هذه الفائدة المعرفية موجزة وبسيطة ومرتبطة بالأنشطة المنجزة في كل مرحلة. وفي هذا الإطار لا بد أن نذكر صعوبة تعترض المتعلمين الباحثين عن دروس متجزة متاحة في شبكة الأنترنت، تتمثل في اختلاف مناهج التدريس والمصطلحات المعتمدة في التعليم بين المشرق والمغرب وأحياناً في البلاد الواحدة. ولا بد لمعدّ الدرس المدمج أن ينته إلى ذلك عندما يقترح في درسه قائمة الموارد الرقمية الإضافية وذلك قصد التيسير لمن أراد أن يتوسع.

اختيار الأنشطة التفاعلية الموزعة في كل مرحلة

نتيح لنا البرمجيات التعليمية عدّة أنشطة تفاعلية حيث تقترح أشكالاً مختلفة من الأسئلة تستجيب لطبيعة الكفايات المرصدة لإنجازها في مرحلة محددة من الدرس. وعلى الأستاذ أن يتصور حاجة المتعلم في هذه المرحلة حتى يحسن اختيار التمارين والأنشطة ثم يصلها بالأهداف البيداغوجية والمعرفية والتقنية المرصدة لتحقيقها.

اختيار البرمجيات التي تحقق هذه الأنشطة

يمكن أن نميز بين صنفين من البرمجيات يوظف الصنف الأول في إنجاز التمارين والأنشطة التعليمية دون غيرها، من بينما توظف فئة البرمجيات في عدّة مجالات من بينها التعليم وإنجاز المحتويات الرقمية وبرمجيات معالجة الصور وتنظيمها وبرمجيات معالجة الصوت...

ليس مجرد عمل فني بل هو عمل تربوي بيداغوجي باتياز، وهذا يعني أن العمل التربوي الإدماجي يتطلب تصورات تعليمية جديدة تستطيع أن توظف التكنولوجيا توظيفاً بيداغوجياً مفيداً، ولذلك أكد المختصون على عملية التخطيط للدرس المرصدة لإنجازها، ويكون التخطيط في شكل سيناريو تربوي تضبط فيه الأهداف والتكنولوجيا الموقفة، وتعتبر هذه المرحلة العمود الفقري لعملية استعمال التكنولوجيا للمعلومات والاتصال في التعليم. إذ يعدّ السيناريو بمثابة المخطط المؤطر والموجه لعملية التوظيف. ويحدّد المعلم أو الأستاذ في هذه الوثيقة كل ما يتصل بالمحتوى الرقمي المرصّد لإنجازه من مادة معرفية وتوجيهات بيداغوجية وآليات فنية. ويمرّ إعداد السيناريو عادة بالمرحلات التالية :

تحديد الكفايات المستهدفة

ينبغي للمربي صاحب الدرس أن يحدّد الكفايات المرصدة تحقيقها من خلال درسه ثم يوزعها على مختلف مراحل الحصّة ويتقيد في هذا الإطار بالبرامج الرسمية فتحترم توجيهاتها وملاحظات. ولكن الإضافة تكمن في توسيع مجال الأهداف لتتضمن ما هو معرفي وعلمي واجتماعي كما تشمل تحقيق الكفايات المتعلقة باستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال من قبيل تيسير كيفية معالجة النصوص والصور والبحث الإلكتروني واستثمار المعطيات المتوفرة بشبكة الأنترنت والمشاركة في المتدبّيات والتواصل مع الأنشطة التفاعلية خاصة إذا تعلقت بتمارين اللغة بكلّ تفرعاتها.

تقسيم السيناريو إلى مراحل

يقسم الدرس إلى فقرات متنوعة الأنشطة متقاربة أو متفاوته من حيث الحيز الزمني بحسب عدد وطبيعة الكفايات المستهدفة. ولا بد أن يراعي المربي مقام التعلم وطبيعة المتعلمين فيدخل بعض البوابة على فقرات الدرس بحيث قد يضطرّ إلى تغيير مرحلة بأخرى أو تقليص الحيز الزمني المخصص لها أو تمديده بحسب تقدم الدرس وبحسب تحقق الكفايات المستهدفة. ونتجّح في هذا الإطار إلى أنّ سيناريو

تحديد المعذات اللازمة لإنجاز السيناريو

لا بد أن يحدد الأستاذ المنجز المعذات اللازمة لتقديم درسه ويُستحسن أن يتقيد الاختيار بطبيعة المعذات المتوفرة بالمؤسسة حتى يكون السيناريو واقعيًا وقابلًا للتحقيق. وهنا بإمكان الإطار التربوي أن يتحصل على قائمة المعذات المتوفرة من إدارة المؤسسة.

اختيار الموارد الرقمية المناسبة

يعد اختيار الموارد الرقمية المناسبة جزءًا من إنجاز الدرس إذ أن الهدف الرئيسي من تكنولوجيا المعلومات والاتصال يكمن في الانفتاح على العالم والتواصل مع تجارب الآخرين. ولكن هذا الاختيار لا بد أن يكون دقيقًا يراعي فيه المرامي الأهداف البيداغوجية التي نحددتها الوثائق الرسمية. فمن خلال إبحارنا في شبكة الأنترنت وخاصة في الشبكات التربوية نتفح ما نراه صالحًا من المواقع ونحيل عليه المتعلم للتوسع ويمكن أن نمكته من الاطلاع على احتلأ أو أكثر في أحر الحصة أو في وسطها أو في آخرها بحسب السيناريو المعتمد.

ونخلص في خاتمة هذا العمل إلى القول بأن إدماع تكنولوجيا المعلومات والاتصال أصبحت آلية من آليات الأداء التربوي لا يمكن الاستغناء عنها، ولئن وجدنا بعض المحاولات الفردية والجماعية فإن هذا المجال مازال هشًا تنقصه العزيمة والجدية والإرادة السياسية الحقيقية، وإذا استحضرنأ التجارب الناجحة في هذا المجال سواء كان في أوروبا أو أمريكا أو آسيا فإن سر النجاح ارتبط بمجموعة من المداخل الأساسية من قبيل تطوير المقاربات البيداغوجية التي تعنى بتوظيف التقنيات الحديثة وإنشاء معارف تعنى بهذا المجال وتعمل على مستوى الجامعة والبحث العلمي من أجل تطوير القطاع وتحقيق الجودة فيه، كما لا بد أن ننبه إلى أهمية القطاع الخاص في تطوير هذا المجال، وبقدر ما يساهم القطاع الخاص في أوروبا في ترسيخ ثقافة تكنولوجيات التعليم فإن قطاعنا الخاص مازال ينظر إلى الأمر بانتهازية ووصولية واستهتار، فلا نجد مؤسسات

خاصة متخصصة بصفة مهنية في هذا المجال، ولذلك كانت أغلب الأعمال التي أنتجت من قبل القطاع الخاص لصالح المؤسسات التربوية العمومية فاشلة وغير مفيدة ومستنزفة لأموال الدولة دون جدوى تذكر.

ولنا أن ننبه إلى أهمية المجتمع المدني والجمعيات في تطوير هذا المجال، ولكن مؤسسات الإشراف مازالت حتى بعد الثورة تتعامل بالآليات القديمة ولا ترى من المفيد الاستفادة من تجربة الجمعيات، وهذا خلل استراتيجي لا يستهان به، إذ نجد عدة جمعيات تربوية جادة ينشط فيها خبراء ومختصون يمكن الاستفادة من تجاربهم وخبرتهم خارج إطار الربح والتكسب، وجدير بالذكر أن نجاح التجارب الأوروبية وفشل بعض التجارب العربية يعود أساسًا إلى وجود أو غياب استراتيجيات وطنية واضحة في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية. فلا تنسيق بين المؤسسات المعنية بالقطاع حتى داخل الوزارة الواحدة، والبرامج ارتبطت بأشخاص، ويزوال الأشخاص نزول البرامج والمشاريع.

وحتى نحاول التصعوبات ونلتحق بركب فاتنا ومازال بقوتنا فلا بد أن نتخذ الإجراءات التالية:

- تحرير قطاع إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية والتعليم والتعلم والتدريب من الطفليين والانتهازيين الذين تكسبوا في العهد البائد ومازالوا يتكسبون بطرق وأشكال جديدة.

- القطع مع المنهج السابق في التعامل مع هذا الملف التربوي الخطير، ويمثل هذا المنهج في الاهتمام بالشكل وعرض الإحصائيات وكثرة الحديث عن المنجزات والتجهيزات دون الاهتمام بغرس ثقافة حقيقية تعنى بالتوظيف المسؤول للتكنولوجيا في المجال التربوي.

- إيقاف الإنفاق على هذا المجال في كل الوزارات المعنية حتى تتضح الرؤية ويحسم في ملفات الفساد التي لم تفتح بعد، فمواصلة الإنفاق في هذا المجال دون مراجعة حيانية للثورة وأهدافها.

لا ندعي في هذا العمل الإلمام بكل جوانبه، أو الوقوف عند مختلف صعوباته، ولكن قصاري جهدنا أننا حاولنا التعريف بمجال تربوي مازال كثيرون لا يعرفونه حق المعرفة، وكل أملنا أن يثير هذا الموضوع فضول الفضوليين من باحثين وإعلاميين ومسؤولين مخلصين، فيفتحون الملقّات وي طرحون الموضوع بعمق وجدية وشجاعة، فلا يمكن أن نتقدم ونتطوّر في هذا المجال في ظلّ خطابات تقوم على المجاملة والمغالطة والإيهام

- تمكين الكفاءات المتعلقة بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم واعتمادها في الانتدابات والترقيات.

- ضرورة تكوين الطلبة الجامعيين المؤهلين للتدريس في مجال تكنولوجيا التعليم.

- الاتفاق على سياسة وطنية في هذا المجال تستثمر أخطاء الماضي بشجاعة وجدية وتقتصر استراتيجيات عملية ودقيقة.

- فتح باب الشراكة والتعاون مع المجتمع المدني والجمعيات التربوية.

الهوامش والإحالات

- Rael, M (2002) *The Beliefs, Practices, and Computer Use of Teacher Leaders*. Irvine, CA: University of California.
- Robertson, H-J (2003) *Toward a theory of negativity: Teacher education and information and communications technology*. *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 280-296.
- Russell, M , Bebell, D , O'Dwyer, L , & O'Connor, K. (2003) *Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation*. *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 297-310.
- Sime, D , & Priestley, M. (2005). *Student teachers' first reflections on information and communications technology and classroom learning: implications for initial teacher education*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 130-142.
- Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M., et al. (2004). *Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 413- 425.
- Tearle, P. (2003). *ICT implementation: what makes the difference?* *British Journal of Educational Technology*, 34 (5), 567-583.
- UNESCO (2002). *Information and communication technology in education: A curriculum for schools and programmes of teacher development*. Paris: UNESCO.
- Van Braak, J (2001) *Individual characteristics influencing teachers' class use of computers*. *Journal of Educational Computing Research*, 25 (2), 141-157.
- Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A., & Tuson, J (2000). *Teachers and ICT: current use and future needs*. *British Journal of Educational Technology*, 31 (4), 307-320.
- Zhao, Y., & Bryant, F. L (2006). *Can teacher technology integration training alone lead to high levels of technology integration? A qualitative look at teachers' technology integration after state mandated technology training*. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 5, 53-62.

التربية والمجتمع : الهدر المدرسي

علي موسى / باحث، تونس

تسمييد :

يملي النظام العالمي اليوم على المؤسسة التعليمية تحدي الانصهار في معرقة القرن الواحد والعشرين وهو من أكبر التحديات التي تواجهها المدرسة إلى جانب رهان المجتمع على النظام التعليمي في إعداد الأجيال للمستقبل وإلى أهمية الاستثمار في التعليم لتطوير الرأس المال البشري لذلك ستواجه المؤسسة التعليمية اليوم رهان الجودة (1). لأن التعليم أصبح يشكل العنصر الأساسي والأهم للتنمية و«تحتل المؤسسة التعليمية في تونس من خلال الإصلاحات التعليمية خيارات إستراتيجية كمجانية التعليه وإجباريته في كل الإصلاحات (2).

والتي بمقتضاها ارتفعت نسب التلمدرس ودعم هذه الاستراتيجية الإنفاق المالي الهام الذي خصصته الدولة للتعليم الذي وصل إلى نسبة 16,5 % من مجمل ميزانية الدولة سنة 2007 وهي نسبة هامة، إلا أنه في المقابل أصبحت تعيش المؤسسة التعليمية اليوم التثني العام لمستوى التعليم العمومي.

لكن الواقع الاقتصادي العالمي يفرض علينا في عالم اليوم ألا نعتبر تلمدرس التلاميذ مجرد كلفة اجتماعية وعبءًا ثقيلاً تتحمله الدولة بل يجب التعامل مع المؤسسة التعليمية باعتبارها مؤسسة استثمار في

الموارد البشرية، فيصبح التسرب والرسوب مؤشرات تعتمد لتحديد مردود النظام التربوي (3) ويصبح رهان الجودة مطروحا على المؤسسة التعليمية لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين.

~ كيف تأسست علاقة المجتمع التونسي بالمؤسسة التعليمية؟

~ ماهي المقاربة السوسيلوجية التي اهتمت بدراسة ظاهرة «هدر التعليم» التربوي؟

~ ماهي مؤشرات الهدر المدرسي بالمؤسسة التعليمية بتونس؟

المؤسسة التعليمية والمجتمع التونسي:

اعتمدت دولة الاستقلال على المؤسسة المدرسية كجهاز لتحديث المجتمع التونسي، لأنّ التخلف الاجتماعي والقبلية الجهوية والعروضية حسب توجه الإدارة السياسية في بداية الاستقلال لا يقضى عليها إلا بالمدرسة كما أن التنمية الاقتصادية وبناء الدولة الحديثة لا يتحقق إلا بخرجي المدرسة.

وهذا ما أكد عليه «بورقية» في خطاب 25 جوان 1958 حين قال:

«...يجب أن نبدأ بمعالجة مشاكل التعليم لأن كل

ميدان يتوقف على التعليم... يجب أن نكثف التعليم بما يمكننا من ملاحقة الحضارة وتشارك ما فاتنا... مهما كانت التكاليف» (4).

المؤسسة المدرسية في تونس هي مشروع لدولة الاستقلال وليست بطلب من المجتمع أو وليدة عنه بقدر ماهي نتيجة.

والى جانب هذه الإرادة السياسية تؤكد الأبحاث التاريخية أن الجامع الأعظم في تونس هو أول جامعة في العالم... ويشتمل على تعليم تقليدي ذي طابع ديني.

إضافة إلى التعليم الزيتوني وإصلاحات 1912 التي جعلت منه تعليمًا يجمع بين مستويين الثانوي والعالي (5).

هذا ما يجعلنا نستنتج تغفل حب العلم والمعرفة ويقول فكرة الإصلاح التعليمي عند التونسي.

فالمؤسسة المدرسية بعد الاستقلال تنزل في إطار منظومة مجتمعية سعت الدولة إلى كسبها والمراعاة عليها لتحقيق :

• تكوين إطارات عليا للدولة : لتحقيق الحراك الاجتماعي لبعض الفئات

• تكوين إطارات للإدارة

• تغيير المرأة التونسية

• تحديث القيم في المجتمع

هذه الأهداف التي بنيت من أجلها المدرسة في دور الريادة كلها نسبيًا تحققت وانطبعت معها في ذهنية التونسي الصورة بأن المدرسة هي مجال الحراك الاجتماعي.

لكن يطرح السؤال اليوم :

.. هل مازالت نفس المهام مطلوبة من المدرسة؟

.. هل هي قادرة وقابلة أن تبقى في هذه المهام ؟

كل المؤشرات تدل اليوم على :

• تغير صورة المدرسة عند التلميذ

• نقص وتراجع رغبة التلميذ في الإقبال على المدرسة

• لم تبق المدرسة هي المصدر الوحيد للمعرفة

• لم يعد ينظر إليها كمجال للرفق الاجتماعي

في المقابل نجد الولي رغم معرفته بهذه الحقائق لكنه مازال يدفع كل الإمكانات من أجل أن يبقى ابنه في المدرسة ولا يرى له أي مكان غير المدرسة، رغم ضعف المراهنة اليوم على المؤسسة المدرسية في الرفق الاجتماعي، إلا أنها مازالت تمثل في ذهن الولي وسيلة للحراك الاجتماعي وهذا تناقض (Paradoxe) بين المؤسسة المدرسية ومجتمعها فرغم ضعف الاستثمار في مدرسة اليوم ورغم الاقتناع بصعوبة استثمار الشهادت المدرسية لم يضعف تعلق الولي بالمدرسة ومن ثمة يصعب تغيير هذه العقلية عند التونسي.

في المقابل نجد في مجتمعات أخرى عقلية عكسية، ثمة من يفخر لأنه لم يكن من الفئة الاجتماعية المتفقة.

وتبين أن المعرفة والعلم في تونس بقيا ملتصقين بالمؤسسة المدرسية وبقي الولي يدفع كل شيء من أجل المدرسة رغم التراجع الذي يعيشه خريجو المدرسة وملازم الخبر الجلي يقيم الأشخاص بحزمة الشهادات المتحصل عليها ورغم تراجع حظوظ الشهادت في الحراك الاجتماعي وهذا كله تأكيد للتناقض المذكور أعلاه.

فالتصور للمدرسة في المخيال الجماعي مازال قائما على هذه المفارقات.

هذا ما جعل المؤسسة المدرسية تعيش أزمة تحاول أن تقنع نفسها وتقنع الفاعلين فيها بأهمية وضرورة المحافظة على تلك الأدوات وتعيش فيما بعد التناقض مع نفسها ومع الفاعلين فيها ومع مجتمعها وعدم الانسجام مع عصرها وهو ما يولد أزمة لتعيش مريضة على حد تعبير فرانسوا دوبيي (6) (François Dubet).

لأنها عاجزة على تلبية رغبات الفاعلين فيها ورغبات مجتمعها وهذا المرض نتج عنه ظاهرة مايسمي :

«الهدر المدرسي» (La Déperdition Scolaire)

الهدر المدرسي :

1 - التعريف اللغوي للهدر :

يشيع الحديث عن الهدر المالي أو هدر الموارد على تعدد حالاتها : ومنها الاتفاق على مشاريع غير مجدية وقد يتخذ الهدر طابع هدر الموارد المادية... من استنزاف للثروات (7).

إلا أن الموضوع الذي يعنينا هو الهدر المدرسي ويرد في قاموس لسان العرب أن الهدر هو : ما يطل من دم أو غيره...

أما فعل هدر، يهدر، هدرًا فيعني يطل وفقد أحيته و من ثمة يمكن إزالته باعتباره فاقداً للحق الذي يلزم باحترام حدوده وعدم التعرض لكيانه...

ويعني مفهوم الهدر لغويا الإيالة وسحب القيمة وسقوط المكانة... والسماح بالتصرف في الشخص أو دمه بدون موافق (8).

ب - مصطلح الهدر المدرسي :

مصطلح الهدر : ينتمي في الأصل إلى قافوس رجال الأعمال والاقتصاد إلا أنه دخل المجال التربوي من منطلق أن التربية أصبحت تمتد من أهم نشاطات الاستثمار الاقتصادي.

وينظر إلى التعليم في كثير من البلدان المتقدمة كاستثمار له عائده المادي وحيث أصبح للمؤسسات التعليمية دورها المؤثر في إنتاج الثروة المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية من خلال إعداد الموارد البشرية المؤهلة .

ج - مفهوم الهدر المدرسي :

يشمل مفهوم الهدر المدرسي كل ما يبيح نجاعة العملية التعليمية ويتسع مجال هذا المفهوم إلى عدد كبير من المؤشرات الموجودة في المنظومة التعليمية وأهمها :

- الانقطاع عن الدراسة

- عدم الالتحاق بالدراسة

- الرسوب والتكرار

- عدم بلوغ الكفايات التعليمية

بناء على هذا يتخذ الهدر المدرسي مظهرين رئيسيين هما الرسوب والانقطاع و يمكن تعريفه على أنه :

حجم الفاقد من التعليم نتيجة الرسوب والانقطاع ويعتبر مفهوم الهدر المدرسي لصيقاً بالكلفة المالية التي يتم التعبير عنها بالأحصائيات، ومن ثمة يصبح الهدر المدرسي ظاهرة مركبة يصعب تحديد أسبابها بدقة ويتداخل فيها ما هو ذاتي بما هو اجتماعي ليضاف إليهما ما هو اقتصادي وما هو تربوي.

المقاربة السوسولوجية التي اهتمت بالمدروسة :

من المقاربات الأساسية التي اهتمت بالفشل المدرسي هي مقارنة :

إعادة الإنتاج (La Reproduction) وبينت الأبحاث لكل من: بيير بورديو (Pierre Bourdieu) وجون كلود باسزون (9) (Jean-Claude passerons) أن المدرسي له ارتباط بالأصل الاجتماعي والرأس مال الثقافي والاقتصادي للعائلة، فالمدرسة عادة ما تعيد إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية، فسوسولوجيا إعادة الإنتاج اهتمت بالمكانة الاجتماعية وبعدم تكافؤ العرض للأفراد لنفسير الفشل المدرسي فهي تنطلق من أرقام إلى أحكام.

حللت سوسولوجيا الستينات والسبعينات ظاهرة الفشل المدرسي على أساس فوارق في المكانة الاجتماعية، فما هو اجتماعي يحدد المسار الدراسي للتلميذ (10) والسبب الرئيسي للفشل المدرسي حسب هذه المقاربة يرجع إلى الأصل الاجتماعي (11).

غير أن هذا التأكيد حسب برنارد شارلو (Bernard Charlot) فيه كثير من المبالغة لما هو اجتماعي دون

المدرسة وأتي ضعف المعدلات والرسوب والتسرب المدرسي، يعد هدرا مدرسيا وإغلافا فادحا وخسارة كبرى للاقتصاد والمجتمع (16).

التحليل الإحصائي للكلفة

• نفقات التربية :

عرفت ميزانية وزارة التربية تطورا مستمرا، فكانت نسبتها تمثل 13.2% سنة 2001 من ميزانية الدولة، حيث ارتفعت إلى 16 % سنة 2011.

ونجح عن ذلك تطور في كلفة التلاميذ، حيث كانت كلفة التلميذ في المرحلة الإعدادية والثانوية سنة 2001 تقدر بـ 632 د لكن هذه الكلفة ارتفعت سنة 2011 لتصل إلى 1754 د

• تطور نسب التدرج الإعدادي العام

2011-2010	2006-2005	2001-2000
17.4	18.6	19.5
8	11.4	17.7
25.4	30.0	29.2

المصدر: الإحصاء المدرسي، 2010-2011.

في قراءتنا لتطور نسب التدرج لتلاميذ المرحلة الإعدادية العامة نلاحظ ارتفاع نسب الرسوب التي وصلت إلى 19.5% سنة 2001 أما المتقطعون فقد وصلت نسبتهم إلى 7.9 % ليصبح حجم الفاقد من التعليم الإعدادي سنة 2001 يصل إلى 29,2 % لينخفض انخفاضاً بسيطاً سنة 2011 ويصبح 25 %

وهذا ما يجعلنا نقدر أن نسبة حجم الفاقد من التعليم الإعدادي تتراوح ما بين 4,25 % و 30,0 % أي تقريبا ثلث التلاميذ المتمدرسين يذهب إلى حجم الفاقد من التعليم.

اعتبار لعناصر أخرى، ويّين طرح مشكل الفشل المدرسي في علاقة بما هو معرفي أكثر بما هو اجتماعي (12).

كما يعتبر الفشل المدرسي لم يبق بعد تحدياً اجتماعياً، بل أصبح كذلك من التحديات الاقتصادية للدولة وأصبح المشكل مطروحا في أغلب الدول وثمة رغبة لمحاصرة هذه الظاهرة أيّ الفشل المدرسي لخدمة الاقتصاد.

الهدر المدرسي بالمؤسسة التعليمية التونسية:

تعيش المؤسسة المدرسية التونسية التناقض بين ارتفاع نسب التمدريس وصلت في سنة 2011-2012 بالنسبة للفترة العمرية 6-16 سنة نسبة 4,93 وبين ارتفاع نسب الرسوب و الانقطاع التي وصلت إلى نسبة 25 (13) في نفس السنة وعند نفس الفترة العمرية.

فارتفاع نسب الرسوب والتسرب المدرسي تؤثر سلبا في المنظومة التعليمية وهي مؤشرات يعتمدها المختصون في تحديد مردود النظام التعليمي، علما أكد على ذلك مار سال كراهي (Marcel Crahay) ومن نتائجها التدني العام لمستوى التعليم، وهذا ما جعل المؤسسة المدرسية تعرف ما يسمى «بالهدر المدرسي» الذي أصبح من أكبر مشكلات المدرسة التونسية، ويعطرح تحدي «أزمة التعليم».

فالتدني العام لمستوى التعليم الذي تكون مؤشرات ارتفاع نسب الرسوب والتسرب وهما يشكلان عبءا على المدرسة وهدرا تربويا (14)، خاصة أمام الإنفاق المالي الذي تحمله المجموعة الوطنية في التعليم، والذي وصل إلى نسبة 16 من ميزانية الدولة سنة 2011 لأن «الإنفاق على التعليم من الناتج القومي الإجمالي يعد من أكبر النسب في العالم» (15). لذلك يصبح التعامل مع المؤسسة التربوية اعتبارها مؤسسة استثمار في الموارد البشرية. فأي تأخير وغياب للتلاميذ على

فقدت المؤسسة المدرسية مركزية الصدارة والمحورية في المجتمع بل لنقل إنها أصبحت تعيش أزمة ويرى فرانسوا دوبيه (Dubet François) أن الأزمة المدرسية لا تأتي من الخارج فقط وإنما في تركيبها من طرق التسير، طرق بيداغوجية ومحتوى معرفي وما يحصل بينها والواقع الاجتماعي من تفاوت لأن المجتمع له قواعد وقيم يريد أن تكون في المدرسة (17).
ويحكم أنها مؤسسة عمومية يجب أن تعيش ويستفيد منها المجتمع.
نرى إلى أي مدى تبقى المؤسسة المدرسية تؤدي وظيفتها الاجتماعية ومالية لمطالبي مجتمعها وانتظاراتها فاعليها !

نقوم بهذا التمرين الحسابي للبحث على كلفة حجم الفاقد من تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية والذين يصل عددهم سنة 2011-2012 إلى 922458 تلميذا.
ونستخرج من هذا العدد الجملي حجم الفاقد، الذي وصل إلى 277000 تلميذ راسب ومنقطع في الجمهورية التونسية ومن ثمة تصبح كلفتهم المادية على الدولة دون اعتبار كلفتهم على العائلة في حدود 486 مليون دينار. ولنضيف إلى كلفة هذه المرحلة كلفة حجم الفاقد في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي سيصبح الرقم بالمليارات.

المصادر والمراجع

- (1) أحمد شوشوب، مقابلهت جبهة للتربية، هرامس، تونس 1999.
- (2) الإصلاحات التربوية: 1958 و 1991 و 2002
- (3) كتابة الدولة للتربية، أبحاث التربوي منذ الاستقلال، الفصل 19-22
- (4) نور الدين العريايوي، التربية والتحديث في تونس، ص 77-78، دار الصحو للنشر، تونس 1990، ص 202.
- (5) مصطفى حمزاوي، الإنسان المهدور، ط 2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2006، ص 350
- (6) ابن مطور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت 1997
- (7) وزارة التربية والتعليم، الإحصاء المدرسي، 2010-2011.
- (8) مصطفى محسن، «التربية ومهام الانتقال الديمقراطي في الوطن العربي مصاعب الحاضر ومطالب المستقبل»، المستقبل العربي، العدد 294، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2003.
- (10) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, 6^{em} ; Ed. De Minuit, Paris 1983.
- (11) Bernard Charlot, Du Rapport au Savoir, Ed. Economica, Paris 1997
- (12) Dubet François, Pourquoi changer l'école, Ed. Textuel, Paris 2001, p6, 136p
- (13) Marcel Crahay, Une école de qualité pour tous, Ed. Labor, Bruxelles 2003, p13
- (14) Dubet François, «Education pour sortir de l'idée de crise», in, Revue Internationale de Sociologie de L'éducation et Sociétés Nin 11, Ed. De Boeck, Bruxelles 2004, p47, 203 p

- 1) أحمد شيشوب، مقاربات جديدة للتربية، المطابع الموحدة، سراس، تونس، 1999
- 2) الإصلاحات التربوية: 1958 و 1991 و 2002
- 3) Marcel Crahay, Une école de qualité pour tous, Ed, Labor, Bruxelles, 2003, p.13.
- 4) كتلة الدولة للتربية، انبعاثا التربوي منذ الاستقلال، الفصل 19-22
- 5) نور الدين العريايي، التربية والتحديث في تونس، ص ص 3-3، دار الصحوة للنشر، تونس 1996، ص 202.
- 6) Dubet François, Pourquoi changer l'école, Ed, Textuel, Paris 2001, p6 . 136p.
- 7) مصطفى حجازي، الإنسان المهدور ط 2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2006، ص 27، 350 ص
- 8) ابن منظور (أبو العسل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت 1997 ص 315-316،
- 9) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, 6th ; Ed, De Minuit, Paris 1983
- 10) Bernard Charlot, Du Rapport au Savoir, Ed, Economica, Paris 1997
- 11) Ibid., p16
- 12) Ibid., p22 .
- 13) وزارة التربية والتكوين، الإحصاء المدرسي، 2010-2011 ص 101
- 14) مصطفى حجازي، الإنسان المهدور، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2006، ص 214
- 15) مصطفى محسن، التربية ومهد لانقلاب الديمقراطي في الوطن العربي، مصعب الحاضر ومطالب المستقبل، المستقبل العربي، العدد 294، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2004.
- 16) أحمد شيشوب، مقاربات جديدة للتربية، سراس، تونس 1999
- 17) Dubet François, «Éducation pour sortir de l'idée de crise», in, Revue Internationale de Sociologie de L'éducation et Sociétés N°11, Ed, De Boeck, Bruxelles 2004, p47, 203 p.

مدخل إشكالي في الإصلاح التربوي

سفيان سعدالله/جامعي تونس

تمهيد

هل يمكن لبلد يخوض ثورة أن يكون نظامه التعليمي- التربوي «غير ثوري»؟ وهل من اليسير اليوم بناء نظام ديمقراطي بمنظومة تربوية طال الفساد؟

ليست الثورة اجتثاثاً لأعلى هرم السلطة، بل الثورة الحقيقية هي ثورة في الأفكار والأفوال والأفعال، فقد نخر الفساد جميع مؤسسات البلاد بما في ذلك المؤسسة التربوية، ولن يتم إصلاح البلاد إلا بإصلاح فكر العباد وسلوكهم، وهو ما يقتضي اليوم مراجعة المنظومة التربوية والجهاز الزمري بوجه عام، مراجعة نقدية بنّاءة. فالثورة مسار متواصل.

أتساءل في هذا السياق. هل أزمة التعليم هي أزمة برامج أم أزمة مناهج أم أزمة نتائج؟ وما آثارها على الصعيد الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي؟ وهل الأزمة هي أزمة نظام تربوي أم أزمة نظام مجتمعي؟ وما هي شروط إمكان إصلاح الشأن التربوي؟

يقتضي الإصلاح التربوي اليوم الوقوف على الهوية الفاصلة بين الأسس والتوجهات العامة، وبين تدني القطاع التربوي الراهن. وليس هدفاً من هذه المقاربة

التقديرة تجاهل بعض المكاسب التي حققتها التجارب الإصلاحية التونسية منذ 1958، من محاربة الأمية ومجانية التعليم والإسهام في تكوين بعض الإطارات ذات الكفاءة العليا وتطوير مهارات التلميذ في ما يتصل بالأجهزة المعلوماتية، ولكن عرفت الإصلاحات التربوية إخفاقات ومواطنٍ وهن نحتاج فعلاً إلى تشخيص دقيق حتى يشتق لنا وضع منهج إصلاحي عميق يعيد بناء المؤسسة التربوية بناءً جديداً يتناغم مع أهداف ثورتنا «العظيمة».

سأنظر في مستوى أول من هذه المداخل في بعض الأسس الفكرية التي يقوم عليها أي مشروع أو إصلاح تربوي، وسأرصد في المستوى الثاني بعض الظواهر الدالة على أزمة القطاع التربوي، وسبل معالجتها

1 - أسس المشروع التربوي الفكرية

توجه كل مشروع أو مشروع إصلاح تربوي تحديداً مرجعية فكرية ذات أهداف سياسية وإيديولوجية صريحة أو خفية، ويدفعنا هذا إلى التساؤل أولاً وأساساً: أي نمط من التربية نريده ولائاً نمط مجتمعي؟ وأي نمط ثقافي-قيمي نريده أيضاً لتربية الناشئة؟

ولقته وعقائده، وبين المؤسسة التربوية الحاملة لنموذج ثقافي - مهما كانت تلويناته -، منه إعادة إنتاج المجتمع وفق أنموذج جاهز فوق مستوى مسقط. ولذلك لم تخل عملية «تحديث» التعليم التونسي من بعض المخاطر، منها زعزعة قيم الإنسان التونسي ومعتقداته، وتفرقه عن «أصوله» الثقافية والتاريخية. فهل كانت المدرسة فضاء للإبداع العلمي والتكنولوجي والثقافي، أم انخرطت في مخطط الاتباع؟

إن الانتقال من التعليم التقليدي الذي اتبعت الكتب القرآنية، إلى التعليم الحديث، هو في تقديري انتقال من سيطرة سلطة شيوخ الذين إلى سيطرة سلطة شيوخ الحداثة والسياسة. ولقد انتقلنا من نموذج تربوي يُؤثر أتباع شيوخ الذين أتباعاً أعمى يكون سجين الماضي، إلى أتباع نموذج تربوي يُؤثر هو الآخر أتباع شيوخ الحداثة أتباعاً أعمى ويكون سجين الغرب أو الأسوذج الغربي.

إن التعليم الذي القائم على رفض أي معنى تحديثي هو وقوع في الانغلاق، وإن التعليم الحديث في سجنه للقيم الدينية هو حداثة مغشوشة، وإنما نحتاج اليوم إلى تأسيس منظومة تربوية مستمدة من تاريخنا وروحنا الثقافية مفتوحة على القيم الكونية معرّية وجمالية وأخلاقية وسياسية. فالمسألة من هذه الناحية ليست مسألة صراع بين الأصالة والحداثة، وإنما هي الصراع بين حداثة حقيقية وحداثة مغشوشة.

وفي هذا السياق استحوذت الاختيار البيولوجية على المؤسسة التربوية غير عابئة بخصوصيات الواقع الاجتماعي والثقافي والحضاري محافظةً بذلك على اعتبارات مادية ومعنوية -سلطوية من خلال قيامهم بدور الوسيط بين السلطة السياسية والشعب من ناحية أولى، ودور الوكيل المحافظ على المصالح الأجنبية من ناحية ثانية.

وهكذا تحولت المؤسسة التربوية، بداية من التسعينات من القرن العشرين، وعلى امتداد عقدين

لقد نشأت المشاريع أو الإصلاحات التربوية على امتداد نصف قرن في خضم صراع بين نمطين من التفكير، واختيارين تربويين وثقافيتين وسياسيين: قديم وحديث. القديم يغذيه الوعي الثقافي العربي الإسلامي، والحديث توجهه خلفيات إيديولوجية تحديثية ليبرالية ويسارية على حد سواء. وقد طغت على المشاريع والإصلاحات التربوية التوجهات الأيديولوجية والسياسية سواء تعلّق الأمر، على سبيل المثال، بمنزلة اللغة العربية أو توجيه برامج بعض المواد، كأن يتم، مثلاً، تدريس المواد العلمية في المرحلة الابتدائية والإعدادية باللسان العربي، ثم يكون الانتقال في المرحلة الثانوية إلى تدريس العلوم باللسان الفرنسي، وهو ما يساهم في خلق شخصية مهترزة الأسس لا أقد لها.

أما في ما يتعلّق بمحتوى المواد، فإن السؤال أوسع من أن يتم حصره في برنامج مادة معينة. أنساء هاهنا: هل كانت البرامج موقلة فعلاً لتدريب الأجيال الناشئة على الإحاطة بمخزون المجتمع الثقافي ودراسته والالتزام به حتى يكون التعليم التوسعي بأصاته وتاريخه فعلاً في الثقافة الكونية مساهماً فيها مساهمة إيجابية؟

إن الأمر أعمق من أن يتلخّص في ارتفاع نسبة الحصص المخصصة للفرنسية وضواربها في المرحلتين الثانوية والجامعية، إن هو إلا ترسيخ منظومة رمزية بوجه عام، نتخذ من الغرب أنموذجاً تربوياً وثقافياً وسياسياً واقتصادياً واجتماعياً.

لقد كان من أبرز مظاهر الأزمة اتساع الهوة بين المبادئ أو التوجهات التي تؤكد على الأسس العربية والإسلامية، وبين توجيه المنظومة التربوية وجهة ترفض اعتبار الذين أو التاريخ العربي مرجعاً أساسياً للمشروع التربوي والثقافي والسياسي.

يوجد فعلاً تناقض بين مبادئ المشروع والتطبيق. ومن آثار ذلك إحداث هزة فاصلة بين الشعب وثقافته

تقريباً، إلى أداة تردّد شعارات إيديولوجيّة من قبيل الحداثيّة والعقلانيّة والحرّيّة... ما انفك النظام السياسيّ يعمل على ترويعها بدعوى مقاومة الأصويّة والإرهاب. فأصبحت «المدرسة» بهذا التوظيف السياسيّ-الأيديولوجيّ فضاءً حربٍ على خصوم سياسيين، وتمّ تحويل الصراع من الساحة السياسيّة إلى مؤسسات التربيّة.

وفضلاً عن ذلك، كان الإصلاح التربويّ إرضاءً لأصحاب القرار المحليّ والدوليّ الذين يعتبرون مدارسنا - برامجنا ومناهجنا - وسطاً يُنتج رجعيتين وإرهابيتين. من هنا كان الحرص على ضخّ الأموال من جهات أجنبيّة، كاليونسكو والبنك العالميّ ومنظمة التجارة العالميّة... بدعوى إصلاح المنظومة التربويّة.

كما ارتبط إصلاح التعليم، أو ما يسمى تطوير الإصلاح، بإستراتيجية البلدان المهيمنة التي خطّطت لخصوصيّة قطاع التعليم في إطار الإستراتيجيّات العالميّة المعروفة بمخطّط هولبة التعليم. فكان مشروع «مدرسة الغد» استجابةً «مقدّرة» لمنطق الخوف والخصوصيّة. فكان من آثار ذلك التهورز الكبير في عدد مؤسسات التعليم الخاص، بلجوء العائلات إلى الدروس الخصوصية، وتأسيس مدارس نسخي نموذجيّة للمضوّقين تتوفر فيها التجهيزات التعليميّة الحديثة والظروف المناسبة للتدريس. ويوجد بون شاسع بين ضمان الحقّ في التعليم لكلّ الفئات وفي كافّة الجهات، وبين توفير مدرّس نموذجيّة نخوية. وهناك بون شاسع أيضاً بين واقع الخصوصية وشعار مجانيّة التعليم. فلم تعد المدرسة مؤسسةً مجتمعيّة تعلم الناشئة معارف وعلوماً ومناهج هم في حاجة إليها لهم واقعهم، بل أصبحت مؤسسة طقّة ميسورة الحال. فهل التعليم إذن حقّ أم امتياز؟ وهل ترجع أزمة المنظومة التونسيّة إلى أسباب عالميّة؟

إنّ النظر في الأسس الفكرية، أو بالأحرى الأيديولوجيّة- السياسيّة للمنظومة التربويّة يساعدنا

على فهم بعض أسباب ترقّي قطاع التربيّة، وهو ما يؤكد اقتناعنا بأنّ أزمة التربيّة أوسع من أن تكون أزمة برامج ومناهج ونتائج. إنّها في جوهرها أزمة فكر أو مناهج تفكير. ويكون من أولويّات أيّ مشروع إصلاحيّ للقطاع التربويّ اختيار أسس فكرية جديدة، تكشف عن تصوّر جديد للمجتمع لتكوين الناشئة وفقّها وتربيّتها حاضراً ومستقبلاً بصورة يكون فيها الفعل التربويّ منسجماً مع الرؤية الحضاريّة التي ينشدها المجتمع.

ومن أوكّد شروط إمكان إصلاح النظام التربويّ اليوم الانطلاق المبديّ من دراسة خصوصيّة مجتمعتنا ومكوّناته ونظمه وموارده البشريّة والماديّة، وما يميّزه عن غيره من المجتمعات من تاريخ وقيم وسلوك وحضارة. وإنّ نجاعة أيّ نمط تربويّ هي رهز الإلمام بمكوّنات القطاع التربويّ وخصوصيّات المواطن التونسيّ ومراعاة خصوصيّات مجتمعتنا من جميع الجوانب أيضاً. والإصلاح، في تقديريّ، ليس مجرد ترميم لمنازل قديمة، فذلك شاغل «الحرقين الصغار» لعاجزين عن الابتكار. أمّا الإصلاح الحقيقيّ فيشمل الأسس الفكرية والأهداف الإستراتيجيّة، وذلك هو طريق الإبداع. وهو شأن «الكبار».

فإن لم نحسم أمر اختيار الأسس الفكرية للمشروع التربويّ وأفاقه الحضاريّة، ولم نتقّ على رسم صورة الإنسان الذي نريد لبرامجنا ومناهجنا أن تنشئه، فإنّ مشروع الإصلاح سيظلّ بلا أسس ولا أفق، ويتحوّل أيّ إصلاح إلى مجرد تعديل بسيط لإخلالات تبدو - في نظر البعض - جزئيّة ثانويّة. وستكتفي بتقديم حلول مستعجلة حول مسائل مختلفة، بعضها يتعلّق بالزمن المدرسيّ وأخرى بالوسائل البيداغوجيّة ونظام الامتحانات ولجان تأليف الكتب المدرسيّة... فكلّ هذه المسائل وغيرها فروع لمشكل أساسيّ نعبّر عنه على التحوّل التالي: ما هي صورة الإنسان الذي ينبغي للنظام التربويّ أن يعمل على إنشائها وفق اقتداراتنا وإمكاناتنا وواقعنا وتاريخنا وأفاقنا؟ ومنّ له شرعيّة

1. ليس النّجاح حقاً بل هو امتياز

لقد تمّت معالجة نسبة المطرودين من المدرسة بطرق خاطئة، كالمطالبة «بالحد الأدنى» في المرحلة الابتدائية، ثم القضاء - شبه الكلي - على الرسوب، إلغاء بعض الامتحانات الوطنية... وهو ما يفسّر من بعض الوجوه تردي مستوى التعليم، وي طرح أكثر من سؤال حول فاعلية هذه الإصلاحات ورهاناتها، فكّما ارتفعت نسبة التمدّس والارتقاء الآلي تدنّى المستوى المعرفي.

ولقد اختارت السلطة من خلال الاستقطاب الناعم لبعض «الخبراء» في التربية، توفير التعليم للجميع وتقنين الحق في التعليم. هذا من مكاسب «السياسة التربوية»، ولكن تحوّل قانون: «الحق في التعليم» إلى الحق في النّجاح. فقد أصبح باب النّجاح مفتوحاً على مصراعيه بوسائل متعدّدة على حساب قيمة التعليم. من ذلك مثلاً: تقليص المعدّل الحسابي للماثنتين الأساسيتين في كلّ شعبة من شعب شهادة البكالوريا من 20/9 إلى 20/8، واعتماد نوعيّة مخصوصة من الاختبارات، واعتماد شبكة تقويمية. والهّم الأوحّد لهذا، وذاك هو الرّفع من مجموع الأعداد والمعدّلات، والأخطر من ذلك كنه تطبيق ما اصطلح عليه بالتفصيل بنسبة 25 % وهو ما أدّى آلياً إلى ارتفاع الأعداد أو تضخيمها على حساب المستوى المعرفي.

ماذا وراء ارتفاع نسب النّجاح؟

يعدّ التضخّم في نسب النّجاح والارتقاء الآلي، من بين سبل امتصاص التّقلّبات والأزمات الاجتماعية والاقتصادية، إذ تلعّن الناشئة بالنّجاح أملاً في تحسين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، وفي المقابل يضمن السياسي صمّت الرأي العام وانخراطه في مشاريعه على مختلف أنواعها طلباً للرّفعة ورغد العيش.

ولهذا تتدرج عمليّات «التخفيض» ضمن خطة «سياسة- تربوية» محكمة، وهي البرهنة على نجاح الدولة. ولا ننسى أن ارتفاع نسب النّجاح كميّاً

تحديد تلك الصّورة؟ وهل في مقدور أي هيكل تربويّ أو أي طيف سياسيّ أن ينفرد بوضع منظومة تربوية شاملة؟

وإنّا نسأل أيضاً: من يعدّ المشروع التربويّ؟ أو من المخوّل لإعداد المشروع؟ وهل المشروع التربويّ نتاج حاجة وطنيّة أم دوليّة؟ وهل هو وليد جهد خبراء يعملون وفق احتياجاتنا وتطلّعاتنا أم خبراء من كندا أو فرنسا أو بلجيكا... يعملون وفق احتياجات ومخطّطات وتطلّعات منظمات عالميّة؟ وهل المشروع التربويّ اختيار وطنيّ داخليّ أم إلزام دوليّ خارجيّ؟ وهل التربية من اختصاص خبراء المناهج وفلاسفة التربية أم هي من اهتمامات المجتمع بكلّ تركيباته وتلويحاته؟

لم تكن المشاريع التربوية حريصة على مراعاة خصوصيات الواقع والمحافظة على المعتقدات والقيم الثقافية، وكان هاجسها زعزعة «روح» الشعب وقيمته العقدية وتحويل رموزه الثقافية إلى لوحات دكورية.

نحتاج اليوم إلى ابتكار منهجية إصلاح الشّان التربويّ إصلاحاً شاملاً، وذلك بالتركيز على التّفاعل بين التربويّ والثقافيّ والاقتصاديّ والاجتماعيّ والسياسيّ، ولا سيما أن الشّان التربويّ شأن مركّب من عناصر متقاطعة، وتوجهه خلفيّات متعدّدة الأبعاد، ويحمل مشروعاً متكاملًا ينحت ملامح الإنسان المستقبليّ.

2. مظاهر أزمة التّعليم وسبل معالجتها

يتطلّب الأمر، قبل كلّ شيء، تشخيصاً دقيقاً لأزمة القطاع التربوي وأسبابها ومكوّناتها ومظاهرها وآثارها؛ باتّجاه إصلاح ما فسد، وقد يكشف لنا هذا التشخيص عن هوة كبيرة بين القطاع التربوي الرّاهن، وبين طموحات الشعب في تأسيس فضاء علميّ وتكنولوجيّ وقيميّ يضمن حقّ الإنسان في الكرامة، أي الحق في التفكير والاعتقاد والعمل والتّغيير.

وإحصائياً كان شرطاً مفروضاً للحصول على التمويل الأجنبي، فالتميز أو الطاب كان مورداً من موارد التمويل الأجنبي.

ينبغي اليوم إعادة النظر في شروط الارتقاء ومراجعة نوعية الاختبارات وشبكات التقويم وجدولة إجراء امتحانات وطنية في كل مرحلة من مراحل التعليم.

ب. شهادات نجاح ام بطلاة؟

إنّ ما نلاحظه هو تفضّح نسب أصحاب الشهادات مع بطء نسق التشغيل وانعدام أحيانا. وقد تحولت الجامعات إلى مؤسسات مُنَح شهادات نجاح، هي في حقيقة الأمر، شهادات بطلاة؛ وقد زاد ذلك في ترسيخ «عقلية» تُعطي الأولوية والأهمية لقيم المال والأعمال لتحقيق المصلحة عوضَ قيم العلم والتعلّم والمعرفة

ينبغي أن نجعل التعليم طريقاً ضامناً للمصلحة والمال والأعمال. وبعبارة أخرى، نؤكد ضرورة ربط الحق في التعليم بالحق في التّشغيل. ولا مكتفي بإعطاء منحة أمل لتسكين الألم. يعني أن تكون التربية مكوناً أساسياً من مكونات عملية التّشغيل. وأن تكون ملائمة للأولويات الاقتصادية والأهداف الاستراتيجية المستقبلية، وهو ما يقتضي إعادة النظر في مدى ملائمة التعليم لمطلوبات سوق الشغل.

ج. النّصوّ الذّريّ أو الرّؤية الانفصاليّة

يتمّ تعليم الموادّ الذّراسيّة مفصولاً بعضها عن بعض، حيث يتكفل كل فريق عمل في اختصاص معيّن بإعداد برنامجه الخاصّ دون التّسيق مع فريق عمل في اختصاص آخر، فكلّ مادّة تبدو مستقلة عن غيرها، وكلّ برنامج مادّة معيّنة يجري وضعه بمعزل عن برنامج آخر لنفس القسم والمرحلة، وهو ما يوقعنا في الذّرية ومن ثمّة غياب رؤية متكاملة للعمل التربويّ.

مظهر آخر يدلّ على خطأ الرّؤية الانفصاليّة في

معالجة الوضع التربويّ وإدعاء تقديم حلول على عجل، أن تُرحع أزمة التّعليم إلى أحد العناصر المكوّنة للعملية التربويّة من قبيل الزّمن المدرسيّ أو مناهج التّدرّس أو البرامج. فعمل الاقتصاد على مراجعة الزّمن المدرسيّ هو السبيل الأمثل لإصلاح المنظومة ككل؟ ألا يربط الزّمن المدرسيّ بالبرامج؟ وهل مناهج التّدرّس مستقلة عن محتوى البرامج؟ ألا تشترط مراجعة المسالك والاختصاصات مراجعة الضّوابط؟

في تقديرنا يكمن حلّ المشكل في تكوين رؤية تتوجّه نحو الرّبط بين الموادّ والاختصاصات والوصل بين برامج الموادّ لنفس القسم والمرحلة وإعادة تنظيم الموادّ وبرامجها ومراحلها وفق تصوّر نسقيّ أساسه الوصل والرّبط، وهذا ما يسمّى اليوم «بتداخل الاختصاصات»، فكلّ مادّة وكلّ اختصاص هو جزء من كلّ يوحد بين الأجزاء تقاطعاً وتكاملاً.

د. البرامج والتّعليم الكميّ

من الذّليل على أزمة النظام التربويّ الحرص على تعليم عمليّ هائل من الموادّ وإبلاغ أكوام من المعلومات، حتّى أصبح التّلميذ منذ المرحلة الابتدائيّة غير قادر على استيعاب محاور البرنامج أو حمل محفوظته المثقّلة بالكتب والكرّاسات. فهذا الكمّ الكبير من المعلومات الذي يتلقّاه التّلميذ هو الذي جعل من حصّة الدّرس مناسبة لحشو الأدمغة والالتجاء إلى التلقين، والحال يقتضي تدريب الناشئة على التّفكير والنّقْد، وإكسابها مهارات تساعدنا في تطوير معارفها وتمكينها من مناهج في التّفسير والفهم والتّفكير، وليس تقديم ما فهمه الغير على أنّه حقائق. ففرض التعليم هو توفير الأدوات المعرفيّة اللاّزمة لفهم الواقع وتعديّاته على نحو أفضل.

ونحن نحتاج اليوم إلى تعليم نوعي لا إلى تعليم كميّ، إذ المهمّ ليس كثرة المعلومات بل كيفيّة تحوّل المعلومات إلى معرفة وجيّهة. ولئن تراجعت مكانة

في التدريس والكفاءة العلمية - لابتكار مناهج في التدريس؟ وهل نحتاج اليوم إلى استيراد مناهج تربوية حتى نكون مجتدين؟

و. تعليم أم تربية؟

من أهم مظاهر الأزمة حصر التربية في الجانب التعليمي وإهمال الدور التربوي - الثقافي والاجتماعي، فاقصر دور المربي على مهمة تعليمية في اختصاص معين. فهناك هوة فاصلة اليوم بين الدور التعليمي- المهني وبين الدور التربوي-الاجتماعي.

وليست التربية في تدريسي جملة معارف نمتلكها في مختلف المجالات وحسب، بل هي المعارف التي تُدمجها في حياتنا اليومية لمواجهة تحديات الحياة الفردية والجماعية والسياسية، بحيث تضطلع «المدرسة» بإتاحة الفرصة لتمكين الأفراد من الاندماج الاجتماعي وتعلم كيف نحيا. فالتربية أبعد من أن تكون مشروعا تعليميا خاصا. إنها تشمل الإنسان من حيث هو كائن يعرف ويعمل ويحيا حياة مشتركة.

من المعروف أننا نتلقى منذ حداشنا، الثقافة وهي منظومة المعايير والقيم واللغة وقواعد السلوك... ومن المعروف أيضا أن المؤسسة التعليمية جزء من هذا الكل. ولكن، لم تعمل المؤسسة التعليمية، بصفتها جزءا من مؤسسات المجتمع، على ترسيخ قيم المجتمع وتاريخه

توجد هوة بين الجانب التعليمي والمشروع التربوي في كل مستوياته وأبعاده الاجتماعية والثقافية والسياسية، فلا بد إذن من أن نردم الهوة بين التعليم والمجتمع حتى يصبح التعليم سلطة فعلية تساهم بشكل أساسي في تأسيس مجتمع المعرفة والأخلاق والذوق والعمل. فالتربية في معناها الحقيقي تضم التعليم والقيم والمجتمع. فما هي منهجية الإصلاح؟

لا بد من ضبط خارطة طريق لصياغة أي إصلاح تربوي. فالإصلاح لا يكون في غرف مغلقة تحتكرها

الكتاب والمطالعة، فإن انتشار الحاسوب انتشارا واسعا يتر الحاصل بسرعة فائقة على المعلومات العزيرة. وهذا ما يدفعنا إلى طرح الأسئلة التالية: هل يمكننا الحصول على المعلومة من تكوين معرفة علمية وترسيخ سلوك تربوي؟ ما هو دور المربي والمدرسة في ضوء تدفق المعلومات؟

هـ. مناهج التدريس

وقع اعتماد مناهج تدريس متنوعة (المقاربة بالمشروع / المقاربة بالأهداف / المقاربة بالكفايات / المقاربة البنائية...)، فبدت المدرسة حقلًا لتجارب ينسج بعضها بعضاً، أو ينقص بعضها بعضاً، الأمر الذي يدل على فشل استنساخ مناهج التدريس، لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار الظروف التي تعمل فيها المدرسة التونسية من اكتظاظ الأقسام، وضعف تأثير التلاميذ، وقدم الأثاث والوسائل البيداغوجية، وضبابية الأفق، وأساساً تهيمش الإطار التربوي...

فنحن نستورد المناهج التربوية التي ابتدعها خبراء التربية والتعليمية، ويعتمد بعض خبراءنا في البيداغوجية إلى تبرير ما نستورده، والحاصل من ذلك بلا ريب عطالة الإبداع التربوي.

ومن المجدي اليوم المحافظة على استقلالية الشأن التربوي عن المناهج المستوردة حتى لا يكون الإصلاح نقلا لتجارب الآخرين، وبعبارة أخرى لا نعتبر تجارب الآخرين نماذج نحاكها، بقدر ما نعمل على الاستفادة منها في ضوء تشخيص واقعنا التربوي ومكوناته وخصائصه. وينبغي، لهذا السبب، أن نعيد النظر في المنظومة التربوية ومناهجها وفق واقعنا وإمكاناتنا وأهدافنا، فلا تشكل مشروعا في الإصلاح وفق مناهج الغير ومنطلقاته وإمكاناته وأهدافه.

لقد كان المربي في المؤسسة التربوية أداة تنفيذ للبرامج والمناهج، فلماذا لا نفتح المجال أمام المدرسين والإطارات التربوية - أصحاب الخبرة

«نخب» بيداغوجية وجامعية، و«أطراف» سياسية - إيديولوجية. نحن اليوم في أمس الحاجة إلى تأسيس مقاربة تشاركية تضم جميع الأطراف التربوية دون إقصاء أو وصاية. فالمحور هو «المدرسة» بصفتها فضاء معرفيًا عمليًا تربويًا. ويشارك كل الأطراف، داخل هذا المحور، في رسم توجهات المشروع التربوي الجديد على قاعدة الوفاق والتعاون بين إطارات التدريس وسلطة الإشراف الإداري والبيداغوجي.

ولا تقتصر فقط على إقامة ندوة تجمع إطارات «نخبوية» «فوقية» في قاعة بزل، كان الإصلاح التربوي أمر مقصور على الإدارة المركزية بتونس. ومما لا شك فيه إننا نحتاج إلى ندوات وطنية لبلورة توجه تربوي يرتقي بنا نحو الأفضل. وكان من الأجدى تكليف المديرين الجهويين في كل ولاية لعقد ندوة جهوية حول الإصلاح التربوي، تكون ندوة مفتوحة لجميع الأطراف التربوية والمدنية والثقافية والاجتماعية، وتشارك فيها كل القوى الجهوية-الوطنية لتقويم الوضع التربوي بوجه عام، وللإسهام في رسم ملامح مشروع إصلاح جديد.

وكان ينبغي تكليف المتفكرين ⁽¹⁾ إلهامًا، إلهامًا لقرارات بيداغوجية خاصة مع إطار التدريس تكون أساسا لتشخيص الواقع التربوي ورصد المشاكل التي تتعلق بالمادة والاختصاص حتى يكون التشخيص دقيقًا وعميقًا، ويبدأ العمل بتقديم بدائل ومقترحات عملية في الإصلاح. فلماذا لا يتم تشكيل لجان جهوية في الإصلاح التربوي؟ وإن قلنا إن الإصلاح عمل متواصل فما المانع من بعث خلايا دائمة في التقويم والمراجعة، تضم كفاءات من الإطار التربوي وليس ولايات لسلطة سياسية أو إدارية - بيداغوجية؟

قد يبدو السؤال في رأي أسلاف وزارة التربية سؤالًا مغلوطنًا من أصله، باعتبار الإصلاح مفهومًا «مليسيًا» في حد ذاته، إذ يتضمن من ناحية الاعتراف بفساد السياسة التربوية ووجود بعض «الشوائب» والهفوات، ويتضمن، من ناحية ثانية، القول إنه ليس في الأمر

فساد ولا يقتضي إصلاحًا، بل مجرد مراجعة طفيفة وجزئية، وهو ما نعنيه بـ «سياسة» الإصلاح التربوي. إن هذا الرأي مغالط من عدة وجوه: فالمنظومة التربوية تشكو من علل جوهرية من بينها تدني جودة التعليم، والتشكيك في مصداقية الشهادات العلمية، وتضخم نسب النجاح في الامتحانات الوطنية، وتضخم نسب البطالة... والتعينات الفوقية، والاستشارات الشكلية، والقرارات المتعجلة، وتجريد المؤسسة التعليمية من دورها الاجتماعي والقيمي. فهل ساهمت البرامج التربوية في ترسيخ القيم الاجتماعية المتجدرة في تاريخنا؟ وهل رسخت المدرسة والبرامج في الناشئة قيمة حديثة حقيقية لتنشئة المواطن على حب العمل والوطن؟ وأي منزلة للمدرسة؟ وما منزلة المربي اليوم؟ ألا يدعو هذا الوضع المتردي إلى الانكباب على إصلاح القطاع التربوي بعد فساد؟ ألم يتحول المدارس والمعاهد «محاضن» ومؤسسات لترويض الناشئة وتطويعها وفق السياسة التربوية؟

مما لا ريب فيه أن الوقوف اليوم على مواطن تردي القطاع التربوي في جميع مراحله، هو، من بعض الوجوه، المنتهية على فشل المشاريع والإصلاحات التربوية التي خطت لها «نخب» التربية، وبالتحديد «السياسة التربوية» في الداخل والخارج. وهنا نتساءل: من يحدد اليوم - بعد اندلاع الثورة - خارطة الإصلاح التربوي؟ هل يمكن لنخب بيداغوجية وإدارية أن تقوم المنظومة التربوية السابقة تقويمًا موضوعيًا، وهي التي كانت طرفًا مؤسسًا لها وفاعلاً من أجل تحقيقها؟ هل نترقب من طرف كان «حاكمًا»، أي سلطة تربوية، أن يكون محايدًا في تقويمه ومراجعته للمنتجبة التربوية السابقة؟ لنكسر القول إن المنظومة التربوية السابقة حققت بعض النجاحات، ولكن، لا يخفى على أي طرف أنها تحتوي على مواطن فساد، ولا بد من إصلاح السياسة التربوية، وليس في ذلك رفض للتجارب التربوية الماضية رفضًا مطلقًا، وليس الإصلاح تنكراً لمعلمينا، فنحن نجعل كل من علمنا حرفًا. ولكن،

ينبغي أن نبعد في عملية الإصلاح عن عقلية «التخب» سواء منها الإدارية أو البيداغوجية أو حتى الثقافية التي تدعي وحدها امتلاك تناويل تربوية-سياسية، وتقديم حلول إيديولوجية جاهزة عاجلة، في حين أنّ الإصلاح الحقيقي يكون وليد جهد مشترك بين كل الأطراف القائمة على الشأن التربوي، والقوى الوطنية، وهي قوى ذات عقلية «ثورية» قادرة على اقتلاع الأسس الخاوية، والتحرّز من الشعارات الأيديولوجية للتهوض بالقطاع التربوي وإصلاحه إصلاحاً جذرياً شاملاً.

و ممّا لا شكّ فيه، أنّ كل مشروع تربوي يحمل رؤية سياسية، فالشأن التربوي شأن مركب من عناصر وليس معزولاً عن خفليات متعددة الأبعاد، ومن سمّيات أيّ تصوّر بهذا الشأن أن يحمل مشروعاً متكاملًا يرسم ملامح الإنسان وشخصيته المستقبلية سواء من الناحية الاجتماعية أو السياسية أو الأخلاقية، إذ يبدو من المسير التمييز بين التربوي والسياسي والأيديولوجي. وبناء على ذلك، يكون كل إصلاح تربوي محكومًا بمرجعية إيديولوجية ذات أهداف سياسية معلنة أو خفية. ولعلّ ذلك ما سنجده في المشاريع والإصلاحات التربوية السابقة من خلال ما يعرف بالتوجهات الأيديولوجية والسياسية الليبرالية واليسارية على حدّ سواء. فما كانت البرامج التربوية مؤهلة لتدريب الأجيال على الإحاطة بمخزون المجتمع الثقافي ودراسته والالتزام به حتّى يكون التلميذ التونسي بأصلاته وتاريخه فاعلاً في الثقافة الكونية من بين مزالق التجارب التعليمية السابقة الانطلاق من نموذج تربوي أشرقت على إنتاجه «نخب» إيديولوجية لم تتخلص من عقلية الإقصاء والوصاية، فهل كانت المؤسسة التعليمية في كافة مراحلها ومستوياتها مجالاً للإبداع العلمي والتكنولوجي، أم اتخرطت في مخطط الأدلجة والتسييس؟

الفساد التربوي الذي طال كافة مراحل التعليم ومؤسساته يعكس في جوهره عقلية الاستبداد السياسي

يجدر التذكير اليوم بأنّ المسألة ليست صراعاً بين أشخاص، وإنما هي مشاريع ورؤى تربوية جديدة تتفاعل مع المرحلة، وتتناغم مع الثورة. فالإصلاح التربوي هو إصلاح «للسياسة» وهو مشروع متكامل وهو أيضاً مسؤولية الجميع، ولكن سلطة القرار تكون بأيدي المرتين الذين يتطلعون نحو التهوض بالقطاع التربوي، وليس حكراً على «الساسة»، وباختصار ينبغي إصلاح التربية بالثّرية، بعيداً عن الاستقطاب السياسي والأيديولوجي، فما هي منهجية الإصلاح؟

لا يستدعي الإصلاح مجرد ترميم، وتشييد، وترقيع، وتلميع «واجهات البيت»، فالإصلاح الحقيقي هو اقتلاع «أسس البيت»، وإعادة بناء أسس جديدة تحمل رهانات جديدة تتلام مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية، وتتفاعل مع طبيعة المرحلة التي نمر بها البلاد، وقيم الثورة وتطلّعات الشعب، وهذا ما قصدهنا بالإصلاح التربوي «للسياسة» وما يستدعي من مراجعة المبادئ التشريعية الخاصة بالمنظومة التربوية وأهدافها مراجعة نقدية تأخذ بعين الاعتبار معنى من معاني الثورة هو مصالحة الشعب مع هويته وتاريخه وقيمه ورفضه لأيّ وصاية من قوى سياسية أو اقتصادية أو إيديولوجية أو بيداغوجية، وهنا ندرك أنّ الإصلاح التربوي هو الطريق نحو إدخال تغييرات جوهرية على الشأن السياسي.

ليس الإصلاح تخلفاً من بعض «الشوائب»، فالاهتمام بالزمن المدرسي أو استثمار وسائل تقنية في العملية البيداغوجية، أو إضافة ساعة لمادة معينة، أو تقليص ضارب ما... كل هذه التعديلات الجزئية الطفيفة لا تمس جوهر فساد المنظومة التربوية. ولأمر كهذا، نحتاج إلى رؤية إصلاحية شاملة متكاملة تهتمّ بالشأن التربوي في كافة مراحلها وتركز على جميع العناصر المكوّنة للمنظومة التربوية، وكلّ إخلال بتعصر معين هو إخلال بالمنظومة جمعاء، وإذا لم نزاع هذا الشرط الأساسي، يكون الإصلاح متعجبلاً، فنفع في الدجل الأيديولوجي.

يخضع نفسه للتغذية الذاتية فقد لا يحتكم في الأفكار الجاهزة التي يدافع عنها بقدر ما تتحكم هي فيه، وإذا كان تكون من معاني التربية مراقبة الأفكار لتجنب كل تبرير إيديولوجي والتخلص من الاستبداد السياسي والفكري سواء تستر بعنوان الهوية المغلقة أو التحديث المتعرب.

وبناء عليه، ينبغي أن نفكر في الشأن التربوي بعيداً عن أي توظيف حزبي-سياسي حتى لا نسقط في التزيق والتلميع أو الذم والشتم، وهي آليات تندرج ضمن رؤية إيديولوجية لا تمكننا من التقويم العميق والدقيق، ولا تقدر على وضع خارطة طريق للنهوض بالمؤسسة التربوية.

خلاصة

بتطلب الإصلاح التربوي -مبدئياً- تحديد إطار توافقي عام يشارك في بلورته وتأسيس دعائمه كل الأطراف التربوية والفعاليات الوطنية، مهما تنوعت مرجعياتها الفكرية دون استثناء أو إقصاء، لأن المهم هو تولي الكفاءة العلمية والحق الوطني، وبعبارة أخرى، المهم هو الالتزام الخلقي لا الولاء الإيديولوجي الضيق المتعصب. وقوام ذلك الصدق مع الذات ومع الغير، والمحافظة على كرامة الإنسان وحرياته الأساسية بما يضمن له العيش في انسجام مع تاريخه وقيمه وثقافته.

ولهذا ينبغي أن تتجه كل الأطراف التربوية والوطنية المعترية حقاً عن قيم الشعب وثقافته نحو بلورة المبادئ والتوجهات والمقاربات اليداغوجية والغايات، وباختصار الخيارات الفكرية الوطنية والإستراتيجية، ثم ضبط خطة تربوية مرتدة لإدماج المعلومات والمعطيات والأدوات المتجددة باستمرار. فمجال التخطيط يحتمل التغير، أما المبادئ والغايات الإستراتيجية فتتميز نوعاً ما بالثبات. فمنظومة التربية في مجتمعات أخرى لا تعرف تغييراً في التوجهات

وتجسده مناهج التدريس، على سبيل المثال، من خلال مزاعم الحوار المصطنع وأسلوب التلقين والإملاء والتقيّد «بالتعليم» والالتزام بتوصيات المعتقد، مما يحوّل الفضاء التعليمي إلى فضاء «سياسي» أساسه المراقبة والمعاقبة. فكان هاجس المؤسسة التربوية ترويض الناشئة وتطويعهم وفق أهداف سياسية تتمثل في تكوين كائنات طيعة ومتّعة إلى حد أن أصبحت الطاعة واجباً والتنفيذ معياراً للمواطنة. وهنا يختلط اليداغوجي بالإيديولوجي، والحال يقتضي إكساب التلميذ مهارات في المنهج، لفهم الواقع والمتغيرات السياسية فهما مفتوحاً على الممكن والمباغت ولا يرجع إلى قوالب إيديولوجية تدّعي أنها الحقيقة المطلقة، فعلى العربي أن يطور قدرات التلميذ على التفكير والنقد وتحفيزه على قد الإشكاليات فيوظف فيه همم البحث والتأمل، فمن مهام التربية أنها تعلمني كيف أفكر؟ لكن هل تغير شيء بعد الثورة؟

برزت بعد اندلاع الثورة ظاهرة خطيرة، تجلّت في تسرب واضح للتوظيف الإيديولوجي في الدروس وتحويل الأنسام إلى فضاءات لا حواء ناشئة على نهج غير تربوي، لتحوّل أحيانا حصص الدروس إلى جلسات سياسية غاية تهيئة الأنصار وليس خلق نخب أحرار.

وكان من الأجدي إبعاد الفضاء التربوي عن التجاذبات الحزبية - السياسية، بمعنى استبعاد كل توظيف حزبي سياسي، فالمؤسسة التعليمية ليست خلية حزبية بل هي فضاء تربوي عمومي مستقل عما هو إيديولوجي وسياسي، يعلم الناشئة كيف يعرف وكيف يعمل وكيف يحيا بعيداً عن كل استقطاب إيديولوجي. ما نخشاه اليوم هو رواج لمنطق تربوي إيديولوجي أساسه إصدار الأحكام والتهام، ولأمر كهذا ترمي «النخب» الإيديولوجية - تحت مظلة نقابية أو حقوقية - نحو الاستحواذ على المؤسسة التربوية ملوثة بامتلاك مشاريع تربوية ترسخ الحداثة والتقدم والحريّة، وعندها تصبح البرامج أجهزة لترديد شعارات إيديولوجية. بينما يجب على العربي أن

والغايات الإستراتيجية بانتخاب حكومة جديدة وتعيين وزير. فالتربية تحكمها متغيرات وثوابت مجتمعية وحضارية. فلا نزج بالمدرسة في معارك حزبية سياسية وتسلط نخب إيديولوجية.

ينبغي أن يستعيد التعليم دوره المبدئي والإستراتيجي في تكوين مفهوم جديد للإنسان من أهم صفاته أن يكون كائناً مؤمناً بقيمه، فخوراً بانتمائه إلى الحضارة العربية-الإسلامية، مفتحاً على القيم الكونية تبادلاً وثقافاً دون انغلاق أو اغتراب.

ينبغي أن تكون المدرسة شرطاً أساسياً للإبداع العلمي والتكنولوجي وفضاءً للنهوض الثقافي والاقتصادي والسياسي. ولأمر كهذا تساهم المدرسة في معالجة المشكلات الاجتماعية والثقافية والسياسية، ويتوقف تحقيق هذه الغايات على التحرر من الاستبداد السياسي والرمزي سواء تَشَرَّعَ باسم التأصيل المغلق أو التَّخَفُّفِ بالتَّحديثِ المغترَّبِ، فلا سلطان على العقول والضمائر، وتبقى مهمة التربية الدائمة مهمة تويرية ترتقي بالبشر باستمرار نحو جودة التفكير وحسن التدبير وراحة الضمير.



محاولة قراءة سوسيولوجية حول الإصلاح التربوي والتعليمي 1991

عبد الرحيم الحاج/باحث تونس

I - مقدمة

المطالبين بتدريسه وعن تنامي عدد حالات العنف تجاه الأساتذة (1) وعن إكتساح بعض الممارسات المنحرفة لفضاءات المؤسسة التربوية (2)، بل سعينا عبر إستقصاء أولي من التأكد إن كان الأمر يتعلق بممارسات عابرة أم أنتشر لعللهم ظاهرة تستحق الدرس.

للتقييم يعمية الإستقصاء، ركزنا طيلة الثلاثة الأولى للمسة الدراسية 2007، 2008 على إجراء محاورات ومقابلات مع أصناف مختلفة من المعنيين بالفعل التربوي (قيمين، أساتذة، مديرين، أولياء، تجار محاذين للمعاهد أو الإعداديات، أعوان النقل العمومي) لسبر آرائهم حول ما يعايشونه إبان ممارستهم للعمل التربوي أو احتكاكهم مع متروج مؤسساتنا التربوية.

التواتر الذي طبع الإجابات التي تحصلنا عليها والنشابه الذي لاحظناه في محتويات المحاورات التي أنجزناها جعلتنا نستنتج بأننا فعلا إزاء ظاهرة. خاصة وأتينا كنا نلاحظ لدى جل المعنيين بالعمل التربوي أنهم مجبرون على تكريس قرارات وقوانين، هم متيقنون من لا-وظيفيةها A-fonctionnelle - إن لم نقل مفسدتها - dysfonctionnelle -.

من المعروف أنه لابدّ لسلوكيات معينة أو إفرازات إجتماعية معينة، لكي تستوجب تدخل التحليل السوسيولوجي، أن تتوفر فيها خصائص «الظاهرة». فلا بدّ لأي نوع من التفاعلات التي يفرزها مؤسسة إجتماعية ما أن تتبلور كظاهرة حتى يمكن إحصاؤها لأدوات البحث والتساؤل الخاصين بعلم الاجتماع.

لذلك كان لابدّ لنا من القيام بإستقصاء أولي - Une pré-enquête - لمعرفة ما إذا كانت الانطباعات والآراء الأخذة في الزّواج منذ سنوات 1995، 1996 و1997 حول وضعية المؤسسات التربوية، لدى الأولياء والأساتذة والإطار التربوي، مجرد إنطباعات سطحية حول بعض المظاهر العابرة في مؤسساتنا التربوية، أم هي فعلا ظواهر تستحق تناولا سوسيولوجيا أكثر عمقا وجذية.

لذا لم نكتف بما كنا نسمعه يوميا تقريبا عن حال الانفلات السلوكي السائدة في قاعات الدرس في المعاهد والإعداديات، وعن الصعوبة المتزايدة التي يجدها الأساتذة في تمرير المضمون التربوي

4 - قد تكون هذه الظواهر، ناتجة عن خطأ الاختيارات التربوية لسنة 1991 ولا وظيفتها.

هذه الفرضيات تستوجب لتجريبها (6) وتمحيصها اختياراً، من ضمن الأدوات المنهجية المتاحة في حقل البحث السوسولوجي، العدة المنهجية الملائمة لخصائصها.

ب - منهجية البحث :

لا نبالغ إن قلنا إن حقل « الاجتماع التربوي - La sociologie de l'éducation » - يعتبر أشجع الحقول المخيرة لمناهج عمل الاجتماع.

فمنذ نشأته تحت مؤثرات التفكير الوضعي مع دركهايم إلى تفرّعه إلى مشارب منهجية متعدّدة، أثر تأثيره بالأبعاد التاريخية والثقافية والنفسية والأنثروبولوجية والنّية، كان حقلاً التربية والتعليم مجالاً خصباً للتحاليل والتساؤلات السوسولوجية. فما من منهجية في علم الاجتماع إلا ونجد لها تطبيقات واختبارات في مجال التربية والتعليم (7).

لذلك يعتبر إحدى أصعب المحطات التي يمر بها الباحث في الشأن التربوي مرحلة إنتقاء الأدوات المنهجية الأكثر فاعلية وجدوى لنش ما يروم البحث عنه ومسألة الظاهرة التي أثارته فضوله.

بالنسبة לנוعية «الفصول» الذي طبع البحث الذي نقترحه، لم يكن بإمكاننا الإقتصار على أداة منهجية واحدة. بل كان لا بد من علة منهجية متنوعة حتى يتسنى لنا :

1 - تفكيك الظاهرة التي نحن بإزائها إلى مكوناتها
2 - فهم الآلية الخاصة بكلّ من هاته المكونات على حدة، حتى نتوصل إلى فهم الكيفية التي تنتج بها النسق الكلي للظاهرة التي نروم فهمها في كليتها.

فالحديث عن نظام تربوي أو عن منظومة تربوية، يتطلب ضرورة على مفهوم «النظام» أو «النسق»

هذا الإنبطاع الحاصل لدى المربين، بأنهم إزاء حالة هم مكروهون عليها ومتأكدون من سلباتها بقدر ما هم عاجزون عن التصدي لها، يحيل إلى أحد الخصائص التي يعتبرها دركهايم مؤشراً على توفر خصوصيات «الظاهرة» في حالة إجتماعية ما : الضغط والإكراه. (3) ذلك أنه بالنسبة لدركهايم، لا يمكن إضفاء «صبغة الظاهرة» على أي نوع من الإفرازات المجتمعية ما لم تتوفر فيها خاصيتا الضغط والإكراه.

II- فرضيات البحث والتّوخي المنهجي:

بعد التأكيد الحاصل بأنّ السلوكيات المستهجنة والعلاقات المتأزمة التي تشهدنا مؤسساتنا التربوية تكتسب صبغة الظاهرة، يستوجب التّوخي المنهجي الإجابة على سؤالين أساسيين : أولاً - ما هي الفرضيات التي سنسائل عبرها هذه الظاهرة ؟ وثانياً - ما هي المقاربة المنهجية الأكثر ملائمة للخصوصيات البنيوية لهاته الظاهرة التي نوي دراستها ؟

أ - فرضيات البحث :

أربع فرضيات نقترحها لطرق أبواب ظاهرة « السلوكيات المستهجنة » (4) في مؤسساتنا التربوية وظاهرة تأزم العلاقة بين المعلم والمتعلم :

1 - قد تكون هذه الظواهر ناتجة عن فهم سيئ وتطبيقات غير صائبة لمبادئ الإصلاح التربوي 1991 (5)

2 - قد تكون هذه الظاهرة ناتجة، لا عن الإختيارات التربوية لسنة 1991، وإتّما عن طبيعة العلاقات والخصوصيات القيمة والثقافية للمجتمع التونسي في كليته. وبذلك يكون الجو السائد في المؤسسات التربوية نسخة وإنعكاساً لما هو عليه في المجتمع التونسي بكليته.

3 - قد تكون هذه الظواهر، مجرد إفرازات طبيعية ملازمة لكلّ حالة إنتقالية من خيار تربوي إلى آخر.

الشيء الذي يفرض علينا اختياراً «نسقياً» في المقاربة

- Une Analyse systémique -

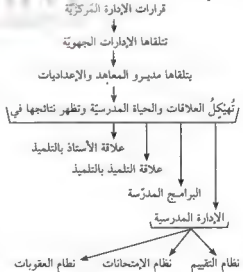
هذا الخيار يقودنا في مرحلة أولى إلى تفكيك مكونات المنظومة التي نقترب تحليلها. ذلك أنه لما كانت كل منظومة مكونة من أجزاء، فلا بد أن يكون منطلق البحث، تفكيك المنظومة المعينة إلى الأجزاء المكونة لها (8). هذا ما جعلنا نجري تفكيكا للمنظومة التربوية، جزئياً عبره إلى :

1 - العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، 2 - العلاقة بين التلميذ والتلميذ، 3 - البرامج، 4 - الإدارة المدرسية، هاته الأخيرة أي الإدارة المدرسية أي المكون الرابع من مكونات المنظومة التربوية وأبنا من الضروري تفكيكه هو الآخر إلى ثلاثة عناصر فرعية وهي :

أ - نظام التقييم - Système d'évaluation -

ب - نظام الامتحانات - Système des examens -

ج - نظام العقوبات - Système des punitions -
بذلك يكون هيكل المنظومة التربوية كما نقترب فهمها كالتالي (9) :



بعد اجتياز هذه العملية التي يستوجبها « الخيار النسقي » في التحليل من السهل ملاحظة الحاجة إلى تقنيات بحث إضافية تخول لناولوج إلى حقيقة كل من هذه الأجزاء المكونة لنسق المنظومة التربوية المتينة لتكوين الإنسان التونسي سنة 1991.

ذلك أنه لا بد للتعرف على طبيعة القرارات والتوجهات المتينة من طرف الإدارة المركزية في ذلك الحين، من تقنيات خاصة. ولا بد كذلك لتحليل كل من علاقات الأساتذة بالتلاميذ والتلاميذ فيما بينهم من تقنيات ملائمة، كما أنه لا بد من التعرف على طبيعة البرامج المتقاة لتشكيل ذهنية التلميذ من أدوات ذات جدوى إجرائية ملائمة لها ونفس الأمر فيما يتعلق بالمكونات الوظيفية التي تُهيكل وظيفة الإدارة المدرسية.

هذه المتطلبات المنهجية جعلت إختيارنا يتوقف على العدة المنهجية - dispositif méthodologique -
- الثلاثية :

1 - « تقنية تحليل المحتوى » لدراسة بعض القرارات والمؤانين الصادرة عن الإدارة المركزية لتوجيه عمل الإعداديات والمعاهد.

2 - « تقنية الحوارات الموجهة ونصف الموجهة »

- entretiens directs et semi-directifs -
لسير آراء الأساتذة حول الظروف الميدانية التي يقومون فيها بوظائفهم التربوية والتعليمية والسببداغوجية. (ب) لسير آراء التلاميذ حول الأجواء الفعلية التي يمارسون فيها حياتهم التعليمية من خلال علاقاتهم بأساتذتهم كما يرافقهم وأخوان الإدارة المدرسية.

3 - « تقنية الإستبيان » لتمكن من تشريح الواقع المدرسي تشريحاً إحصائياً يُمكننا من الحصول على معطيات كمية - données quantitatives - تعيننا على قياس حجم التجليات المعبرة على السلوكيات والأدوار والعلاقات المكونة لتفاصيل المنظومة التربوية في تجلياتها الواقعية وكما تنتج نفسها فعلياً في المعيش اليومي لمؤسساتنا التربوية.

تحليل الآليات التي يتحول بها « المخيال » بدوره إلى مؤلّد للسلوك اليومي، توفر لنا هذه المنهجية أداة مجدية لفهم الآلية التي تتحوّر عبرها السلوكيات المدرسية إلى موازنات تصير هي بدورها واقعاً يومياً مؤلّداً لـ « ذهنية مخيالية » تكسي دور العامل الضابط لإعادة إنتاج العلاقات والسلوكات المهيكلّة للمعيش اليومي المدرسي.

هذه هي إذن إجمالاً العدة المنهجية التي اخترناها لمساءلة ظاهرة « بروز السلوكيات المستهجنة في المعاهد والإعداديات » التونسية منذ إصلاح 1991. بقي اختيار « العينة » التي ستمثل الحقل الميداني لتساؤلنا.

ج- عينة البحث :

تتقسم العينة التي انطلقنا منها إلى قسمين :
I - قسم خصصناه لإجياز الحوارات - Les entretiens - ويحتوي على 103 تلميذ، 50 أستاذ، 20 مدير معهد وإعدادية، 10 قيين عامين « مرشد تربوي » و10 متفقد ي تعلم ثانوي.

2 - قسم آخر إختارناه بالتعاون مع مسؤولي الإدارات الجهوية للتعليم الثانوي، لتوزيع الاستبيان الذي كنا أعدنا أمثلته إنطلاقاً من نتائج البحث الأولي - La pré-enquête -.

هذا الاستبيان وقع توزيعه في 18 معهداً و10 إعداديات موزعة على الإدارات الجهوية الـ4 الموجودة بتونس الكبرى على النحو التالي :

ولاية تونس : 7 معاهد و7 إعداديات.

ولاية إريانة : 5 معاهد وإعدادية واحدة.

ولاية بن عروس : 4 معاهد.

ولاية منوبة : 2 معاهد و2 إعداديات.

في كل من هذه المعاهد والإعداديات، تمّ توزيع الاستبيان على تلاميذ قسم أو قسمين وعلى الأساتذة

4 - ضرورة معرفة تصلات المنظومة التربوية في بعدها التوليدي، المكوّن والمفرز لشكل الواقع التربوي الذي تقتنه وتوطئه، يجعلنا نولي أهمية أولى للعلاقات التربوية السائدة بالمعاهد والإعداديات كما تتجلى في بعدها المعيشي، أي كواقع معاش عبر سلوكيات فعلية تهيكّل العلاقات بين مختلف الفاعلين المعنيين بالعلاقة الترميمية. لذلك كان لا بدّ لنا من الاستنجاذ بمقولات ومفاهيم وتقنيات « علم إجتماع المعيش - La sociologie du vécu - كما صقلت ووظفت في أعمال الإثنوميتودولوجيين والفنوميتولوجيين وأعمال المهتمين بطبع وانطباع الواقع الاجتماعي بالملكة المخيالية.

فمفهوم « التحليل العملي » - Le raisonnement pratique - لدى الإثنوميتودولوجيين (10) مثلاً، يمكننا من سبر الآليات التي تجعل مختلف الفاعلين المعنيين بوضعية مؤسساتية معينة يحدّدون سلوكياتهم العملية للتوفيق بين المصالح الفردية لكل منهم والأهداف الموضوعية التي يسعون إلى إنجازها عبر ملازمة سلوكياتهم وتفاعلاتهم مع الأطر المؤسساتية الرسمية - Les cadres formels - التي تلتزم بها.

كما يمكننا مفهوم « مخزون المعلومات » - stock de connaissance - وكذلك مفهوم « التفكير التوقفي » - La pensée au futur parfait - في

« علم الإجتماع الفنوميتولوجي » (11) من فهم الآليات التي يقوم عبرها التلاميذ والأساتذة بضبط اختياراتهم السلوكية واستراتيجياتهم العملية، إنطلاقاً من المعطيات التي لديهم حول الحدود التي تفرضها مختلف القوانين المنظمة للحياة المدرسية على مختلف الفاعلين المطلوب منهم التعامل معهم إسان العملية التربوية - التعليمية - البيداغوجية.

كذلك توفر لنا المنهجية التي إستعملناها ما فوّزولي

- Maffozoli - أعمال جيلبار ديرون - Gilbert Durand - حول آليات تكوّن المخيال الفردي، في

الذي أبدوا استعدادًا للإجابة. وكانت حصيلة هذه الاستبيانات التي جمعناها : 668 إستيناغا خاصًا بالتلاميذ و614 إستيناغا أجاب عليه الأساتذة.

هذه الحوارات والاستبيانات التي جمعناها من هذه العينة هي التي مثلت الأرضية الميدانية التي إنطلقنا منها في تحليل الواقع التربوي كما شكله إصلاح 1991(12)، من خلال محاول فهم ظاهرة « برور السلوكيات المستهجنة في المعاهد والإعداديات »التونسية. فما هي أبرز النتائج التي توصلنا إليها عبر هذا البحث ؟

III- نتائج البحث :

لا يسعنا في إطار الوقت المخصص لهاته المداخلة تفصيل النتائج التي توصل إليها البحث. لذلك نكتفي بعرض بعض الاستنتاجات التي توصلنا إليها لكل من مكونات المنظومة الأربعة التي اخترناها كعناصر أساسية مهيكلة للمنظومة التربوية (13).

1- علاقة الأستاذ بالتلميذ :

لتقييم سلامة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من حيث وظيفتها في إنجاز الأهداف التعليمية والتربوية، تنطلق البحوث السوسولوجية من مفاهيم محدّدة مثل مفهوم « الدور » - Le rôle - و« التأثير » - L'autorité - و« التواصل » - La communication ~ .

فقياس الحضور الفعلي لهذه المفاهيم ومدى نفوذها في الواقع المعيش هو الذي يمكن عبره إختيار مدى نجاح الأستاذ، كفاعل أساسي في الفعل التربوي، في وظيفته. ذلك أنّ « الوظيفة » بصفتها أحد المكونات البنوية المهيكلية للمؤسسة، تتشكل هي بدورها عبر المكونات الأساسية التي تتنوّع بتنوّع المهمة الموكلة لها. ومن أهمّ المكونات المؤسسة لوظيفة الأستاذ نجد « الإنهام » و« التأثير » و« الصقل » و« التواصل » و« التدريب ».

أغلب الحوارات التي أجريناها مع الأساتذة، تشير إلى وجود أزمة تعطل إن لم نقل تعطب « دور الأستاذ وتعليم » التواصل اليداغوجي « داخل القسم وتجعل « تأثير » المربين والمعلمين على التلاميذ ضعيفا جدًا إن لم نقل متعذّر. فمن الأساتذة من آكل به الأمر إلى التدريس دون إكتراث بمن يتابع درسه من التلميذ. ومنهم من لا يبدأ درسه إلا بعد إخراج نصف التلاميذ من قاعة الدرس. ومنهم من اعتاد التدريس في جو يسوده الشغب - Le chahut (14).

هذه المعطيات التي عبّر لنا عنها الأساتذة في حواراتهم نجدها متأكّدة في محتويات حواراتنا مع التلاميذ كذلك. ذلك أنّ توجيهنا لمحاوارتنا مع التلاميذ نحو معاني « الإهتمام » - Le souci - و« التحفّز » - La motivation - و« الإلتناء » - L'attention - و« الاحترام » - Le respect - و« الجواطة » - L'assiduité - جعلنا نقف على وجود ثلاثة أنواع من التلاميذ : 1- نوع أول تتوفر فيه المعايير المؤسساتية والوظيفية لدور التلميذ. وعددهم، حسب الأساتذة كلها حبيب التلاميذ، لا يتجاوز 6 أو 7 تلاميذ في الفصل 2- نوع آخر مذبذب بين دوافع الإهتمام بالدرس واحترام الأستاذ وبين جاذبية أجواء الشغب والفوضى. فهم قد يكونون هادئين محترمين أجواء القسم عند غياب الشغب بغياب بعض التلاميذ المهرجين وقد ينزعون إلى التشويش عندما تنزع الأجواء في القسم نحو الضجة والتهريج 3- النوع الأخير من التلاميذ - 6 أو 7 في كل قسم - يرتادون الإعداديات والمعاهد فقط لأنهم لا يجدون شيئاً آخر يفعلونه، فيختارون الحصول على أكبر مستوى دراسي ممكن يمكنهم من المشاركة في مناظرة إنتداب أعوان الأمن.

هذه المعطيات الحاصلة عبر الحوارات تؤكّدنا المعطيات الكمية التي تفيدها نتائج الاستبيان. فجواباً على سؤال « هل تعتقد أنّ التلميذ يحترم أساتذته ؟ » يجيب 507 أستاذ من جملة 614 بلا. في حين 76 فقط يجيبون بنعم. كذلك جواباً على سؤال ب « هل

يمكن الحديث عن لامبالاة التلاميذ تجاه أساتذتهم ؟
«يجيب 455 أستاذ بنعم بينما يجب 132 بلا.

مؤثّر إحصائيّ آخر يمكن أن يعطينا فكرة عن نوعية العلاقة التي ما فتئت درجة تواترها تزداد بين الأساتذة والتلاميذ في المعاهد والإعداديات، يتمثل في العنف تجاه العربيّ. ذلك أن عدد الاعتداءات اللفظية والمادية تجاه الأساتذة، خلال الثلاثة الأولى فقط من سنة 2009 - 2010 وفيما يخصّ فقط الإدارة الجهوية لتونس 1، تبلغ 53 اعتداءً لفظيًا و4 اعتداءات مادية (15).

هذه البيانات تدلّ على الاختلال البنوي الذي يميّز علاقة التلميذ بأستاذه في معاهدنا وإعدادياتنا. فدور الأستاذ يشكو إختلالا ودور التلميذ يشكو إختلالا وكلاهما يساهم في إختلال مردودية وتنتاج ووظيفة المؤسسة التربوية.

ب - علاقة التلميذ بالتلميذ :

دراسة علاقة التلميذ بالتلميذ كميّز أساسي في تشكيل السلوك التلميذي وتوجيهه إيجابيا وإقترانجيت الشعب وعدم الإكترات أو تحوّل حارات الدّرس والمواظبة والثاني، تطلق من مستثنين أساسيين : المسألة الأولى تتمثل في أنّ المرور بالإعداديات والمعاهد يران مرور التلاميذ بفترة المراهقة. والمسألة الثانية تتمثل في أنّ التلميذ يشهد عند مراهقته حركة كئيبة في بنية شخصيته (16)، يبحث أثناءها عن توازنات جديدة يهيكل حولها أنه - Son moi - فيعدها كان التلميذ يتلقى «المعنى» و«المثّل» و«القيم» من وسطه العائليّ تحديداً، تجعله المراهقة يدمج وسط «الأصدقاء» - Le milieu des pairs كمرجعية موازية لإنتاج المعاني والقيم والمثّل.

المهم في هذا هو أنّه كلما ضعفت هية الأستاذ والإدارة المدرسية، كلما إلتصمت «القيم» و«المعايير» التي تقترحهما المؤسسة التربوية بالفضائية والفور

والسلبية، كلما كان إنبهار «التلميذ المتوسط» وتأثره أكبر بما يقترحه التلميذ المنحرف عن «الأطر الشكلية» - Le statut formel - و«الأهداف الشكلية» - Les objectifs formels - للمؤسسة التربوية.

فمن خلال محاور اتسنا مع التلاميذ لاحظنا أن وسط الإعداديات والمعاهد ينتج لغة خاصة بالتلاميذ يقوم على 3 مقابلات معيارية : - Oppositions normatives - يستعملها التلميذ ليصنف بعضهم بعضاً ويتخص بعضهم من قيمة البعض أو يجعل بعضهم البعض الآخر يهابه ويخافه. فتجد مثلاً مقابلات مثل (كركار/ محراث)، (زكيم/ قافز)، (رجولي/ قفاف)، (وليدما / بوجادي)، (عثة/ طافي) تمثل ضغطاً معنوياً وفعلياً على التلميذ تجبره على اختيار التصنيف الذي سيسعى إلى مطابقتها.

يعرف أن هذا التصنيف الموازي للتصنيف المدرسي : (مجتهد /كسول)، (متبهي/غير متبهي)، (مشوش/نجيب)، (مؤدب/منحرف)، تتنامى أهمية في توجيه سلوك التلميذ وهيكله شخصيته كلما كان دور الفاعلين الأساسيين في العملية التربوية أضعف وأكثر تكميلاً.

فالتلميذ الذي يلاحظ عجز الأستاذ على فرض الانضباط والإحترام أثناء الدرس، لا يسعه، في سن يتراوح بين 12 سنة و15 سنة، إلا أن ينهر بقوة وسطوة التلاميذ المنحرفين (17)، القادرين على فرض الأجواء التي يريدونها في القسم. فيتبنون سلوكياتهم ويحاكون ميولاتهم ويتبعون تصرفاتهم، إما خوفاً من سطوتهم وفرازاً من أن يقعوا تحت إحدى التصنيفات المزرية، أو تأثراً وإنبهاراً بشخصيتهم.

فلا عجب إذن أن نرى بعض الدراسات الميدانية المبراة سنة 2000 (18) تفيد أنّ ضمن عينة مكونة من 3976 تلميذ ترتفع نسبة المدخنين اليومييين من 27,7 في المائة لدى فئة «12

الذي أرادوه إصلاحا لإصلاح 1991، بأنه يشكو من عدة سلبيات (20).

لا يسعنا مجال هذه المداخلة من تفصيل سلبيات البرامج المعملة منذ إصلاح 1991 في تشكيل عقلية وشخصية التلميذ التونسي. لذلك نكتفي فقط بتعداد أهم الخصائص التي ميزتها والتي تثير محاورنا مع المتفكرين والأساتذة أنها تمثل نقائص لابد من تداركها :

- أغلب الأساتذة يرون أن البرامج فيها حشو لا فائدة منه. على سؤال « هل ترى أن البرامج تحثري على أشياء لا فائدة منها ؟ » يجيب 319 من أساتذة عيّننا بنسبهم، بينما يجيب 248 بلا.

- كذلك تشتم البرامج بالتجزئة والتقطيع مما يجعلها عاجزة على تعويد التلاميذ بالنظرة الشاملة للأشياء وتدريبهم على تناول الكلي للمسائل. فهي تنمي فيهم، عكس ذلك، الانحصار على الجوانب الجزئية والذقائق، منقطعة عن العلاقات الشاملة التي تربط الجزئيات فيما بينها - La parcellisation du savoir -

يقتلح الطرقي والأساليب البيداغوجية. الشيء الذي جعل محتويات البرامج في حاجة إلى دليل حتى يتمكن الأستاذ من فهم وهضم ما يقصده مهندسو البرامج. هذا الأمر جعل التلميذ يجد صعوبة إن لم تكن استحالة في إستيعاب الدرس وإنجاز التمارين بمفرده. لذلك نرى الأولياء كما الأساتذة، يجمعون أنه في الظروف الحالية للبرامج، يستحيل على التلميذ الغير مدعوم بإعانة والديه أو دروس تدارك أن يتمكن من إستيعاب ما يتلقاه من دروس. وهذا ما يجعلنا نتساءل حول حالة «لا ديمقراطية التعليم» التي إستقرت في مدارسنا مع منظومة 1991. فمن ذلك التاريخ بدأ التلاميذ من ذوي المستويات الاجتماعية - الاقتصادية الضعيفة يفقدون الأمل في إتمام المشوار الدراسي. ذلك أنه يستحيل على من لم يكن أحد والديه قادرا على متابعته وإعانتة أو من لم يكن لعائلته القدرة على دفع

- 14 سنة» إلى 8، 67 في المائة لدى فئة «18 - 20 سنة» كذلك من ضمن 3924 تلميذ بالتانوي والإعدادي 24 في المائة من فئة «12 - 14 سنة» يشربون الخمر إلى حد السكر، بينما ترتفع هذه النسبة لدى فئتي «15 - 17 سنة» و«18 - 20 سنة» إلى حدود 31 في المائة و46 في المائة. بينما تصل الممارسات الجنسية لدى عيّنة من 3978 تلميذ إلى نسب 6، 69 لدى فئة «12 - 14 سنة»، 75 في المائة لدى فئة «15 - 17 سنة» و81 في المائة لدى من تتراوح أعمارهم بين 18 والـ 20 سنة.

هذه الإحصائيات من وراء جوانبها الإخلاقية، تعتبر ذات دلالة فيما يتعلق بمواطن التركيز لدى المتعلمين ونوعية الحوافز والأهداف التي تهيكّل سلوكياتهم والنمط التي يختارونها كنماذج يسعون إلى محاكاتها ومطابقتها - modèles d'identification -.

ولعل هذا ما يفسّر كثرة إستعمال الأولياء لتعبير «ولدي ضاعلي» أو «ولدي باش يضيعلي» أو كذلك «ما هلكلي ولدي كان اصحابو متاع المكتب...» كذلك لعله يكون تجسيدا لإحدى النتائج الإحصائية التي أفادنا إياها الإستبيان الذي وجهناه للأساتذة حيث قرئ 354 منهم من مجموع 614 أستاذًا يعتقد أن نظامنا التربوي - التعليمي «يعلّم ولا يربي» بينما يعتقد 71 أستاذًا أنه لا يعلم ولا يربي، فيما يظن 157 منهم أنه يعلم ويربي.

ولعل في ذلك ما يفسّر إلى حدّ ما إرتفاع نسب الانقطاع عن الدراسة أو ما صار يعرف لدى المختصين في الشأن التلميذي بظاهرة «الهدر المدرسي».

ج - البرامج :

بالنسبة للبرامج، التي تعتبر عند بعض علماء اجتماع التربية (19)، الأداة الأساسية في تفصيل ذهنية التلميذ وتنمية ملكاته الفكرية والعقلية، يقرّ أصحاب القرار بالإدارة المركزية، في سياق إصلاح 2002 - 2007،

من المعلومات والقدرات التي تخوّل له إستيعاب معلومات وقدرات أكثر غزارة وتعميقاً. ذلك أنه لما كان المبرار الذرسي مبنياً على التدرج في اكتساب القدرات والمعلومات، فإن إستيعاب محتوى ومضمون درجة مدرسية معينة يستحيل بدون فهم المحتويات المعرفية والملكات الفكرية المدروسة في الدرجة التي تسبقها.

إلا أن الارتفاع الآلي والتزول في تحديد المعدل اللازم للارتفاع والإسفاف إلى حدود 20/8، وتبسيط محتويات الإمتحانات إلى درجة الإكتفاء، للإجابة على الأسئلة بنعم أو لا، جعل التلاميذ في الإعداديات والمعاهد يجدون أنفسهم مجبرين على متابعة برامج لا قدرة لهم على متابعتها (23).

فمن نتائج منظومة 1991، أن الإعداديات بدأت منذ سنة 1997، تستقبل تلاميذ عاجزين على قراءة جملة بسيطة أو كتابة جملة صحيحة. ومن نتائج منظومة 1991 أن الحاصلين على البكالوريا يجدون أنفسهم مجبرين على إجراء إمتاح لغوي بالمركز الثقافي الفرنسي لاختبار مستواهم اللغوي إذا ما أرادوا الدراسة بإحدى الجامعات الفرنسية.

ومن نتائج منظومة 1991 خاصة إن في كل فصل من فصول الإعداديات والمعاهد يوجد عدد من التلاميذ الذين، نظراً لعجزهم عن إستيعاب الدروس، يلجؤون، لتخفيف القلق وللترجيع عن النفس، إلى التشوش والشغب. وهو أمر طبيعي لا يلامون عليه إذ لا بد لكل من أجبر على ما هو عاجز عليه أن يسعى إلى توقيح إختيارات وإستراتيجيات تخفف عنه عناء ما عليه أجبر. لذلك نرى هؤلاء التلاميذ يسعون إلى تخفيف الملل الذي يسببه لهم الهدوء والزّابة اللازمين للدرس، بإستدراج رفاقهم إلى التشوش والشغب. فمادّا تقترح الإدارة المدرسية في هذه الحالة.

2 - نظام العقوبات :

المعروف أنّ للعقوبة وظائف نفسية وإجتماعية

ثمن دروس الدّعم والتدارك أن ينجح في متابعة مشواره الدراسي. لذلك نرى 381 من جملة 614 أستاذ يعتقدون أنّ 40 في المائة من التلاميذ الذين يدرسونهم يستوعبون أقل من ربع البرنامج. كذلك لا بد من الإشارة إلى أنّ إستيعاب البرامج والتمكن من فهم محتوياتها له علاقة مع نظام التقييم ونظام الإمتحانات. وهذا ما يجعلنا نطرح تساؤلات حول المكوّن الرابع من مكونات بنية المنظومة التربوية المتمثلة في الإدارة المدرسية.

د - الإدارة المدرسية :

تناول الإدارة المدرسية بالدرس من وجهه نظر علم إجتماع التربية، يختلف عن التناول الذي يهتم علم إجتماع الشغل أو بقية العلوم التي تهتم بظاهرة التسيير والإدارة (21). ذلك أن ما يهتم سوسيولوجيا التربية في تناولها للإدارة المدرسية هو أساساً الآليات والأنظمة الإدارية، لا من حيث تنظيمها لعلاقات العمل الإداري وتوزيع المسؤوليات وشكل القوانين المنظمة للعمل الإداري، وإنما من حيث فاعليتها وجودها في تحقيق الأهداف التربوية والبيداغوجية المنوطة بالمهنة المؤسسة للتعليمية والتربوية.

لذلك نرى من الضروري تقييم فاعلية وجدوى الإدارة المدرسية من خلال الأنظمة التي تستعملها لتأطير ومتابعة وتقييم الفعل التربوي ومفصلة العلاقات الرابطة بين مختلف الفاعلين المعنيين به. تقوم الإدارة المدرسية بهذا العمل، حسب تقديرنا، عبر ثلاث أنظمة أساسية : نظام التقييم - Système d'évaluation - نظام المعقوبات - Système de punition - ونظام الإمتحانات - Système d'examens -.

1 - نظام التقييم المدرسي :

الوظيفة المتعارف عليها فيما يخص نظام التقييم المدرسي (22) هو أنها تمكّن المؤسسة التربوية من معرفة ما إذا كان التلميذ تمكّن من فهم الحد الأدنى

وتربوية متفق عليها. فإذا كان توازن البنية النفسية للفرد يستوجب توازن مكوناتها الثلاث : الأنا والهاذا والأنا الأعلى - Le moi, le ça et le sur-moi - فإن العقوبة تكون وظيفة لتعديل مكانة الأنا الأعلى لدى المراهق لتكتسب بنية النفسية توازنها (24).

هذه الوظيفة النفسية -> fonction psychique - للأنا الأعلى هي التي ستحدد طبيعة مضمونة - Socialisation - الطفل وإمكانية إدماجه ضمن مجموعة خاضعة لنفس الحقوق والواجبات. فلا بد لفهم التوازن النفسي والاجتماعي للطفل من أن توجد من بين المقولات التي تبني بنية المعرفة مقولة «الإحترام». إذ يقابله هذه المقولة - Catégorie - تكون البنية الشخصية للطفل إما متضخمة الأنا أو مغترية للهاذا - le ça -.

وبما أن المنحدرات الاجتماعية للأطفال متعددة ومتنوعة، كان لابد للمؤسسة التربوية، في إطار تقسيم العمل الاجتماعي المتوط بمهنتها، أن تضطلع بتعديل شخصية التلميذ. وذلك بزرع الثقة بالنفس لدى من كانت «إنهم» - le moi - مهزوزا وتميز المقولة على التحكم في النزعات لدى من يشكون ضعفا في ترويض أهوائهم وإستعمال العقوبة والتخويف مع من كان «الأنا الأعلى» لديهم متعذبا أو صغيلا. هذا هو جوهر الوظيفة التي بها تستحق المؤسسة التربوية صفتها التربوية وإلا فإن التربية في حقها لا تكون إلا من باب المجاز والإعتباط الدلالي الذي يميز كل كائن مفرغ من مضمونه.

بعد هذه الاعتبارات النظرية الضرورية، نرجع إلى الواقع المعيش. ما هو تصور منظومة 1991 للأكليات والوسائل التي ستوفرها الإدارة المدرسية للقيام بمهنتها التربوية ؟ ماذا تقترح حتى لا يتأثر التلميذ العادي بالتلميذ المنحرف ؟ وماذا أعادت حتى تستدرج التلميذ المنحرف نحو «العادية» و«الاستواء» - la normalité - ؟

الإفلاس التام في هذا المجال هو الإنطباع الذي يعبر عنه كل المعنيين بالشأن التربوي (25). ويكفي

الرجوع إلى وثيقة «نظام التأديب المدرسي» (26) لتقف على حجم الإحتلال الحاصل في هذا المجال بإسقاط عقلية «الإجراءات القانونية» على وظيفة التأديب المدرسي. ويكفي، للوقوف على الطابع اللاعقلاني للوظيفة التربوية كما يراها مهندسو إصلاح 1991، أن نرى الضابط الأساسي والعامل المباشر للعمل التربوي، الذي هو الأستاذ مجردا من كل الصلحيات الفعلية اللازمة للتربية والتأديب والتعديل النفسي، ومسئولا من جميع الأدوات الوظيفية التي بدونها تنعدم إمكانية التربية، حاصنة في الفترة المتراوحة بين 8 و15 سنة. ولعل هذا يفسر كثرة لجوء الأستاذة إلى حل الطرد من القسم - 1076 حالة في الثلاثي الأول فقط وفيما يخص الإدارة الجهوية لتونس I فقط - . ولعله كذلك ما يفسر تنامي حالات العنف المادي واللفظي بين التلاميذ - 101 حالة عنف لفظي و60 حالة عنف مادي في نفس الفترة ونفس الإدارة - (27).

صحيح أن الأساتذة في حاجة إلى تكوين خاص في مجال علم نفس المراهقة كما في مجال ترشيد إستعمال العقوبة، حتى يفرقوا بين «العقوبة الوظيفية» التي تؤدي إلى تعديل الشخصية والسلوك و«العقوبة اللا وظيفية» التي يلجأ إليها للتشفي وإفراغ النزعات العدوانية من طرف بعض الأساتذة الذين هم في حاجة بلورهم إلى تعديل.

ولكن هذا لا يبرر بحال من الأحوال سلب الأستاذ من الأدوات اللازمة للفعل التربوي. وإذا قارنا حجم ونوعية السلبات المترتبة كتما وكيفا عن هذين التوعين من الإحتلال فإن السلبات المنجزة عن تعطيل المهمة التربوية للأساتذة تكون أفدح بكثير من السلبات المنجزة عن إخلال بعضهم بأساليب إستعمال العقوبة والتحفيز.

المجال لا يسع لعرض محتوى بعض حواراتنا مع المديرين والأساتذة، لذلك نكتفي بالنتائج التي حصلنا عليها إجابة على سؤال «هل أنت مرتاح لقانون العقوبات ؟» الذي طرحناه على 614 أستاذ و20 مدير مؤسسة، فكانت النتيجة أن أجاب 90% من مديري

الإعداديات والمعاهد بلا فيما أجاب 412 من مجموع 614 أستاذ بنفس الجواب، بينما أجاب 135 منهم فقط بنعم وامتنع 67 آخرون عن الإجابة.

لنعم الآن إلى المكون الوظيفي الثالث من مكونات الإدارة المدرسية.

3 - نظام الإمتحانات :

من حيث وظيفتها، تمكن الإمتحانات من تحقيق هدفين أساسيين :

شّد إلتباه التلميذ إلى الدّرس بصفة مستمرة ودفعه إلى توفير الحد الأدنى من المواظبة والمراجعة للذن يجعلانه مستعداً، كلما وجد نفسه في وضعية إمتحان، للتعبير عن درجة إستيعابه ومتابعته للمحتويات والكفاءات التي يعلمه الأستاذ إلتاها ويدّريه عليها.

2 - التمكن من الوقوف على مستوى الهضم والاستيعاب الفعلي لما تلقاه التلميذ من دروس.

قبل إصلاح 1991، كان الإمتحان وتوقيتته وتنظيم الظروف الملائمة له من المشمولات المتوقعة بهذه الأستاذ أساساً. فهو أدى الفاعلين التربويين بمدى تقدمه في تدريس مادة ما وهو أعرف المعنيين بالفعل التربوي بمدى إستيعاب تلامذته لما درّسهم إيتاء وهو الأكثر دراية وخبرة بنوعية تلامذته وبالكيفية التي يجب أن يتوزعون بها في قاعة الإمتحان حتى يحّد من ظاهرة الفش والتزوير.

بعد إصلاح 1991، إرتأى مهندسو هذا الإصلاح تبني نظام «الأسبوع المغلق» و«الأسبوع المفتوح» ومنع الاختبارات الفجئية، فماذا كانت النتائج ؟

حسب المحاورات واللقاءات التي أجريناها مع مختلف الفاعلين في المنظومة التربوية، يلاحظ هؤلاء أنه منذ بداية التطبيق الفعلي لهذا النظام برزت أربعة ظواهر سلبية :

- صار التلميذ يتكاسل عن متابعة ومراجعة الدّروس بصفة مسترسلة، بل ينتظر الأسبوع السابق للأسبوع

المغلق ليأخذ في مراجعة ما جمعه من دروس طيلة الثلاثي. الشيء الذي يؤثر على نوعية الإستيعاب وجودة الفهم.

- تسامي ظاهرة التّعيب عن الدّروس في الأسبوعين السابقين للأسبوع المغلق والأسبوع اللاحق له ممّا يجعل سير الدّروس يختلّ نسبيّاً لمدة قرابة الشهر.

- تفاقم ظاهرة الفش، لأن التلاميذ يجدون أنفسهم أثناء إمتحانات الأسبوع المغلق مراقبين من طرف أساتذة أو قيمين لا يعرفون قدراتهم الحقيقية في المادة التي يمتحنون فيها.

- إرهاق الإدارة بعمل إضافي لا فائدة منه، حيث يطالبون بتنظيم القاعات وتجهيزها للإمتحانات وتوزيع جدول خاص للأساتذة للقيام بعملية المراقبة.

المجال لا يسمح بالتوسع أكثر في تقييم نظام الإمتحان الذي كرسه إصلاح 1991. ولكن نرى من الضروري الوقوف عند تناقض صادفناه أثناء دراستنا الميدانية ويمثل فيما يلي : ما الذي يفسّر اتفاق أغلب الأساتذة عند محاوراتنا معهم، على تعداد سلبيات نظام «الأسبوع المغلق» في الوقت الذي يرى أغلبهم يجيبون على سؤال «هل أنت مرتاح لنظام الإمتحانات ؟ بنعم ؟ إذ أنّ 316 منهم يجيبون في الإبتيان، بأنهم مرتاحون للشكل الحالي للإمتحانات مقابل 234 من جملة 614 يجيبون بلا ويمتنع 64 منهم عن الإجابة.

الجواب على هذا التناقض لم نحاول الوصول إليه باللجوء إلى إستنتاجاتنا وإستبطائنا، بل رجعنا إلى الأساتذة أنفسهم ليفسروا لنا هذا التناقض. فكان حل هذا اللغز في هذا التفسير الذي نسوقه كما تلقيناه من عند أحد أساتذة الرياضيات بمعهد السيجومي، لأنه بدا لنا ملخصاً لما ورد على ألسنة زملائه : «كيف تريدني ألا أرتاح لنظام إمتحانات يمتكنني من شهر عطلة إضافية ؟».

تكفي بهذا القدر في توصيف نتائج التفكير الذي

حاولناه لبنية المنظومة التربوية لنفترض خلاصة لأهم النتائج التي توصلنا إليها.

والتي لم يمس منها إصلاح 2002 - 2007 إلا بعض الجوانب السطحية والثانوية.

IV - خلاصة :

علاقة متوترة بين الأستاذ والتلميذ نتيجة الحلل في بنية الدور المؤسس لوظيفة الأستاذ. تأثير شبه كلي لفهم ومثل ثقافة الشارع على التلاميذ المتوسطين، بواسطة تلاميذ تصنع المنظومة التعليمية أسباب فشلهم عبر الارتقاء الأكلي وتجبرهم على مواصلة دراستهم بشكل صوري ثم تجرد الأستاذ من كل إمكانية لتعديل سلوكهم (28). برامج يغلب عليها التجزئة والتعقيد وكثرة الكتب المدرسية. أضف إلى ذلك غياب الخيارات القيمة الواضحة اللازمة لنحت شخصية متوازنة للتلميذ. إدارة مدرسية مكبلة ومجبرة على تطبيق قوانين وأنظمة مدرسية، هي متكاثة من لا وظيفتها وعدم ملائمتها لمقتضيات الفعل التربوي والتعليمي. تلك هي الخصائص البنيوية للمنظومة التربوية والتعليمية التي لا تزال معتمدة في معاهدنا وإعدادياتنا منذ 1991،

يبدو أن معالم الفرضية الأكثر ملاءمة لفهم واقعنا التربوي والتعليمي، من ضمن الفرضيات الأربع التي إقترحناها لتوجيه بحثنا، اكتست نصيبا أكبر من الوضوح. فما الذي أفرز هذه البنية المسؤولة عن إنتاج واقعنا التربوي منذ أواسط التسعينات ؟

هذا السؤال يحيلنا إلى ميدان يتجاوز علم اجتماع التربية. ميدان تتداخل فيه المعطيات بين حقلين هامين : حقل علم اجتماع المعرفة وحقل الآليات المتحكمة في القرار السياسي في الفترة التي شهدت تبني المنظومة التربوية لسنة 1991. فما هي المرجعية الأيديولوجية والمعرفية التي أفرزت بنية المنظومة التربوية الخاصة بإصلاح 1991 ؟ هذا ما يستوجب تساوؤا خاصا بالبنية الذهنية والمعرفية والأيديولوجية لمهندسي هذه الإصلاح الذي جاء في معظمه مبنيا لشعارات وتصورات وتجارب أثبت فشلها في المجتمعات التي أفرزتها (29) .

الهوامش والإحالات

- (1) منذ سنة 1993 أي سنتين بعد دخول إصلاح '91 حيز التطبيق صارت مظاهر الإحتلال التي تشهدها المؤسسات التربوية موضوعا من المواضيع الفائرة في محاورات التوسين عامة وفة رجال التعليم خاصة.
- (2) في سنة 2001 تطورت طاهرة العنف تجاه الإطار التربوي إلى حدود مقلقة. نذكر على سبيل المثال لا الحصر حالة التلميذ الذي صمم أستاذة بقاعة الدرس بإعدادية نهج مرسيليا والتلميذ الذي شج رأس مدير إعدادية جبل الجلود، والتلميذ الذي طعن أستاذته بأحد معاهد القيرون إلخ..
- (3) أنظر :

Durkheim (E), Les règles de la méthode sociologique, Paris, Puf, 2007 ..

- (4) نفتح استعمال كلمة المستهجنة للتعبير عن المصطلح الدركايي "l'anomie". ويعني دركايم بهذا المصطلح حالة الإحتلال القيمي التي تميز المجتمعات عند انتقالها من نظام مجتمعي إلى آخر وقد بحث دركايم هذا المفهوم عد دراسته لطاهرة الانتحار في فرنسا في أواخر القرن التاسع عشر
- (5) خاصة وأن الأهداف المللة لإصلاح 1991، عد الإطلاع عليها في مصوص مهندسي هذا الإصلاح تنطوي كلها على قيم إيجابية تسم عن إرادة صادقة للنسي لإنتاج مواطن تونسي واع، متحفز، ومتمسك من العلوم والتقنيات الحديثة. أنظر مثلا : حمادي بن جاب الله، الإصلاح التربوي وملحمة القيم في 7 نوفمبر الثورة الهادئة، مؤسسات بن عبد الله، تونس، 1992.

6) بالمعنى البريديزي للكلمة. أنظر :

Bourdieu (P), le métier de sociologue, Paris, Mouton 1968

7) نذكر على سبيل المثال :

Durkheim(E), L'évolution pédagogique en France

كذلك أعمال الأنثروبولوجيين مثل التي يعرضها كولون

Coulon (A), Ethnométhodologie et éducation, PUF, 1990

وتطبيقات القولات الماركسية كما وودت في أعمال بودلو واستابلي

Boudelot(C), Establiet(R), L'école capitaliste en France, Maspéro, Paris, 1971

ومقاربات « المنهجية الفردية » مثل عمل بودون

Boudon (R), L'inégalité des chances, Minuit, Paris, 1964

والمقاربة البنوية التي اعتمدها بورديو، أنظر : 197

Bourdieu(P), Les héritiers, Armand Colin 1979

8) للحصول على معلومات أولية حول التحليل النسقي، أنظر :

Mounier (J-P) , Cot (J-P), Pour une sociologie Politique, Paris, Seuil, 1974

9) يقطع النظر عن الاعتبارات التي يتم عبرها تبني أو فرض منظومة تربوية معينة.

10) أنظر :

Garfinkel (H), recherches en ethnométhodologie, Paris, PUF, 2007

11) بالنسبة لمفاهيم علم الاجتماع الفينومينولوجي أنظر :

Schutz(A), Eléments de sociologie phénoménologique, Paris, L'Harmattan, 1998

12) عندما نلاحظ أهمية التغييرات التي يحدثها النمو في المراهقين في الواقع، لا يمكننا إلا أن نشاهد من مدى صحة مقولة كروزي :

«on ne change pas la société par décret»

13) أنظر : بداية هذا العرض.

14) نفس الظروف التي يصعب تدوير في المعهد الفرنسي في أواخر ستينات القرن الماضي، صارت تميز معادلتنا أنظر.

Testanière (J). « Chahut traditionnel, chahut anémique », Revue française de sociologie, VIII, 1967.

15) جدول إحصائي لحالات العنف اللغوي والمادي بالمدارس الإعدادية والمعاهد خلال الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2009-2010، الإدارة الجهوية للتربية والتكوين بتونس 1.

16) حول الخصائص النسبية للمراهق أنظر مثلاً :

Rocheblave-Spenlé (A-Marie), L'adolescent et son monde, éd Delarge, Paris, 1978.

Tyson (P) et Tyson (R-L), les théories psychanalytiques de développement de l'enfant et de l'adolescent, Paris, PUF, 1996

Gautheret (F), ça et moi, Paris, Gallimard, 1997

17) حول تأثير التلاميذ بعضهم على بعض أنظر مثلاً

Goyet (P), L'élève, coté cour, coté classe, Institut nationale de Recherches Pédagogiques, France

2003 Dubet (F), Les lycéens, Paris, Seuil, 1991

Rey (B), Les relations dans la classe, au collège et au lycée, Paris, ESF, 1999

معضلتنا التربوية :

من التشخيص إلى البدائل

رضا بن المبروك سامي باحث تونس

مقدمة:

تساءلت كتربري محرك ومناصر لهذه الثورة الشبابية المباركة قبل تفجرها وبعدها ومنذ أيامها الأولى عن غياب خطاب مثور للمساءلة التربوية، قلت في نفسي ألا يكون غياب الاهتمام بالمعضلة التربوية في وطننا وفي البدايات الأولى مبررا بسبب الخلل لمطلب الإصلاح السياسي؟ تلك أولوية الأولويات نعم ولكن ذلك لا يجب أن ينسنا أهمية المجال التربوي وضرورة تفعيل قيم الثورة (الحرية والكرامة والعدالة والمواطنة) بعد التفكير العميق في مشروع تربوي يرقى بنا إلى النجاح الدال .

ومساهمة مني في الحوار بوصفي باحثا في علوم التربية ومكونا في مجال التجديد والجودة التربوية وناشطا في المجتمع المدني أضع بين أيديكم محاولة للإجابة عن الأسباب الكلية الكامنة وراء ذلك الاعضال الذي أصاب منظومتنا التربوية وتشخيصا قد يحتمل الصواب والخطأ لواقعنا التربوي إضافة إلى بعض المقترحات والحلول أملا في تأمل أعمق .

لذلك يجدر بنا أن نحاول الإجابة عن الأسئلة التشخيصية الواصفة لمظاهر المعضلة التربوية التونسية :

ما سر تلازم سمة الإخفاق ببنية نظامنا التربوي بالرغم من محاولات الإصلاح المتعددة التي أجريت على مدى نصف قرن أو يزيد من حصول بلدنا على استقلاله ؟

ما الذي يفسر هذا التردّي الذي آلت إليه مخرجات التعليم والقيّة بأغص المجهودات التي بذلت في صياغة المساهمات العديدة والعمل على تعديلها عند كل إصلاح ؟

ما الذي يكمن وراء ذلك الاعضال؟ وبعبارة أخرى ما الذي يفسر تغني المخرجات القيمية والتعليمية ؟

. أية تربية نريد بعد هذه المحطة التاريخية؟

وهل من حلول مستقبلية يمكن أن نتقد بلدنا وترتقي به إلى مصاف الدول المتقدمة تربويا ؟

إن المتأمل في الزاكن التربويّ التونسي يتساءل وفي الحاح شديد عن سبب هذه الهوة التربوية الشحيحة التي باتت تفصل مدارسنا عن أغلب المؤسسات التعليمية في العالم إن لم نقل جميعها والأخلفة في التوسّع شيئا فشيئا محكمة بذلك الطوق في كلّ ما حولنا من بني اجتماعية ومن أنشطة اقتصادية ومن تبادل خدماتي لتغلغل في أدق تفصيلات كياننا، وهو واقع لا يستند إلى خصوصية فكرية مستحدثة ولا إلى راهن ثقافي سائد فحسب،

4 - ما هي الفرص المتاحة والرهانات التي توجه التربية مستقبلاً؟

من المظاهر والمخرجات السلبية

وقبل أية محاولة منّا للإجابة على هذه الأسئلة يجدر بنا أن نذكر بأن التأمل في المعضلة التربوية يلاحظ إخفاقاً لمخرجات المنظومة التربوية القيمة والمعرفة رغم بعض التراكم الإيجابي كتنشئة التعليم وتعليم الفتاة ومكنتنا أيضاً من تعداد عديد المظاهر الواصفة لمعضلات جزئية تراكمت وتداخلت لتصف إعضالا تربويا خانقا تمثل أساسا في :

- تدني مستوى المتعلمين والمخرجين في القراءة والكتابة بلغتهم العربية والأجنبية كالفرنسية والانجليزية.
- تدني مخرجات المتعلمين في الرياضيات والعلوم في حل المسائل.
- تدني مخرجات المتعلمين في العلوم التجريبية (العلوم الفيزيائية، والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض)
- تدني المخرجات المتعلقة بالفلسف والاجتهاد والتفكير النقدي.
- محدودية المخرجات المتعلقة بالإبداع الأدبي والتشكيلي الفني.
- تخرج أجيال عربية لها إلمام محدود بالمعرفة الإسلامية والإنسانية.

• اغتراب تلميذ وطلابي مستفحل وفقدان للمعنى والهدف واللامعيارية واللامبالاة حرك الشباب التونسي فخرج معلنا ثورته عن وضعه المتردي.

• تدني المخرجات المتعلقة بالقيم الخلقية الإسلامية إما تشدداً أو تفصّصاً كامل منها

• تدني المخرجات المتعلقة بالتربية على القيم الأخلاقية والعدنية كـ (المواطنة، الشورى، الديمقراطية، حقوق الإنسان، المسؤولية الحس النقدي وقبول الاختلاف).

وإنما يستمدّ جذوره من إرغاصات عميقة نابعة من وعي جمعي ببناء من علاقتنا بترائنا الفكريّ الذي منه ما منه من التحريف والتشويه . وحتى لا نكون من المتجنّين على نظامنا التربوي ومن المطلقين للأحكام جزافا ودونما استدلال فإننا نتطّلع من مخرجات مؤسساتنا لتطّلع على الطّاهرة التربوية صفة الإعضال، تلك المخرجات التي تزوّدا بموارد محدودة الكفاءة غير قادرة على الاندماج في عالم الشغل والخبرة، أمّا فيما يتعلّق بالأبعاد القيمة والأخلاقية والاجتماعية للفعل التربوي فالمسألة لا تحتاج لكثير من البحث حتّى نقف على أوجه إعضال تطال الجانب السلوكي والأخلاقي والاجتماعي لكلّ من تخرّج من مؤسساتنا إذ اليون شاسع بين ما أردنا أن نجعل عليه مواطنينا وبين ما صاروا إليه.

كما أننا جعلنا المنظومتنا التربوية عقدا من الأهداف السامية التي تستشرف مواطننا تونسيا عربيا مسلما ذا كفاءة عالية في مسابقة المستجدات المعرفية وذا قدرة فائقة على الإبداع والابتكار وصاحب قرار مستقلّ وثواب مرجعية قيمة لا يطالها حسّ الشبهة والريبة ولا تدنسها التقلّيعات المادّية المستوردة ورغبتنا المبرانيات الضمخمة في سبيل تحقيق أهداف المنظومة التربوية التي حملنا بها، لكنّ كلّ ذلك كان من قبيل السراب فما قلصت تبعيتنا المعرفية للعالم العربي قط وما أنحت مدارسنا وجامعاتنا إلّا واقعا متدنّيا.

وسعيا منّا لفهم أعمق لجذور المعضلة التربوية التونسية وأسبابها واستشرافا لمستقبل التربية بعد ثورة الشباب والكرامة والرهانات والفرص المتاحة سنحاول الإجابة عن الأسئلة التالية :

- 1 - ماهي جذور المعضلة التاريخية ذات العلاقة بالتراث العربي الإسلامي فكراً وممارسة ؟
- 2 - ماهي الأسباب الكلّية التي قد تكمن وراء تلك المعضلة التربوية؟
- 3 - أية تربية نريدها كي تستجيب لمطلوبات المجتمع التونسي ؟

هذا قليل من كثير أمكننا تحليله وجمع شتاته وجزيئاته في فئات كبرى وصفت إعضالا حادا لصيغا بمخرجات المنظومة التربوية التونسية حاولنا تصنيفه كما يلي:

1. ندرة في الإنتاج الفكري والعلمي
2. ندرة في الإبداع الفني والمعماري والفكري
3. تخرج محدود جدا للقادة الفكريين والتربويين
4. ضعف حاد لاستبطان القيم الأخلاقية والإسلامية إضافة إلى القيم المدنية .

لقد مكنتنا تحليل مظاهر الإعضال التربوي إذن من التعرف على العديد منها فحاولنا البحث عن الأسباب والفرضيات التفسيرية المفصلة لتدني المخرجات الحالية للمؤسسة سواء أكانت تلك المرتبطة بالمنظومة ذاتها (تذبذب الفلسفة والمناهج التكوينية والتعليمية وتسلط التلقين والتحرير وغياب الطرائق المنشطة للفكر... (ومنها ما خرج عنها) (غريب وعولمة و...) إلا أننا سننطلق في هذا المقال بالتعرف إلى جذور المعضلة التربوية.

"فإذا أردنا أن نتعرف إلى ما يكمن وراء هذا الإعضال الخاقي يجدر بنا أن ننطلق أولا بسبر الصلة بتراثنا مادامت التربة هي الناقلة للتراث والمكرسة لمضمونه عبر مئات السنين.

فما هي إذن جذور المعضلة التربوية المتعلقة بالتراث العربي الإسلامي ؟

من جذور المعضلة التربوية

وأولا في العمق والحفر في الأسباب التاريخية الكامنة في صلاتنا وصلات النظم التربوية بالتراث العربي الإسلامي ارتأينا ضرورة البحث في جذور المعضلة التربوية من خلال مسح لذلك التراث عبر التاريخ لعله يساعدنا على استخراج هيكلية صريحة أو ضمنية لأهم النهوج الخاطئة والفهوم المحدودة

للمصوص والموجهات الكبرى للتراث المؤثرة في السياسة التربوية والمجتمع .

- فماهي جذور هذه المعضلة التربوية في التراث العربي الإسلامي ؟ وماهي الأسباب التاريخية للمعضلة ذات العلاقة بتراثنا الفكري والعلمي ؟

إن إعضال مؤسستنا التعليمية ناشع عن حلقة مفقودة بين التراث والحداثة وعن خفلية زمنية أبتينا أن نكسرهما بين ماضينا وحاضرنا وعن غياب قطيعة استيعمولوجية بين ما عرفناه وما نعرهه وكأنا - وفي جميع أحوالنا تلك - إما راضون بانغلاق ابستيمي انتفت فيه حرية الفكر وكانت أحادية النظر التي تضيق من دائرة المادة محل البحث لتقتصر على الرأي الواحد والوجهة الواحدة دون أن تيسر الفرصة للمقارنة والنقد.

ذلك مثلا ما أبرزه ابن خلدون والشيخ محمد الطاهر بن عاشور في مؤلفه «أليس الصحيح بقریب؟» في معيولجته الفلسفية والحضارية لمسألة التعليم وعلاقتها بالتراث العربي الإسلامي.

ومن الأسباب التي تضرب في عمق التاريخ العربي الإسلامي والتي يمكن أن تعود بنا إلى جذور المعضلة التربوية في بلدنا ما يلي:

قراءة السابقين وحتى المعاصرين منهم للتراث

التقليد السائد في التراث المعرفي والمنهجي والمفهمي المنحدر إلينا من عصر الانحطاط والقراءة الماضية (الجابري محمد عابد1981).

مكنتنا العودة إلى التاريخ العربي الإسلامي من التعرف إلى العوائق والأسباب السلبية المتراكمة والمسهمة في استحصال المعضلة التربوية التي يمكن تلخيصها في :

« فهم تراثي للتراث والرواسب التراثية والنظر إليه كراسب (القياس النحوي، الفقهي، الكلامي) في صورته الآلية اللاعلمية» .

« التناخل بين الذات والموضوع» أي في غياب المنهج عند التعامل مع التراث .

• غياب المعالجة البنيوية أي محورة فكر صاحب النصّ حول إشكالية واضحة.

• غياب التحليل التاريخي أي ربط فكر صاحب النص بمجاله التاريخي .

• إغلاق باب الاجتهاد الذي وضع حداً نهائياً أمام استحداث مبادئ قانونية .

حول الأسباب الكلية والعامة للمعضلة التربوية

اتبرت منذ مخلفات صدمة «الحداثة الأولى» أولى كتابات النهضة لدى مفكرين من أمثال الطهطاوي خير الذين التونسي وغيرهما وارتكزت على مبدأ ثابت : «الانقياس من الغرب بما يوافق الشريعة» وعلى الرغم من سمو المقاصد فقد آلت كل تلك التجارب إلى فشل ذريع تؤكد ظاهرة استمرار الإغصاال التي تحكم مدارسنا ويعود ذلك في تقديرنا إلى جملة الأسباب التالية :

• الاستيراد التربوي المباشر لبرامج ومناهج غربية عنا حملت في طياتها فصاما وأورثتنا مهجوماً مزدوجاً بين التعاليم الدينية والمعارف المعاصرة المع طيبة المجتمع المنتج لها .

• الارتجالية التي وسمت بها جميع التجارب والمخططات التربوية التي اهتمت بانطلاق العملية التربوية .. العمل بالمقاربة بالكفايات ،خلق مدارس ترشيح المعلمين ،دور المعلمين العليا

• غياب آليات المراقبة ونظم المساءلة الكفيلة بتثيين مواطن الخلل بما يساعد على تحليلها في الزمان ووضع استراتيجيات التعديل والإصلاح ،أو حضورها الصوري الذي يتخذ أشكالا عديدة كتغيير عناوين الكتب المدرسية وتغيير ألوان المناهج والمقررات والبرامج الرسمية أو تسمية ممارسة بيداغوجية سابقة بمسميات جديدة أو تغيير توقيت التدريس .

وفي هذا المستوى من التحليل نذكر أن حال مدرستنا

التونسية اليوم ليس إلا نتاجا لإرث فكري وثقافي أبنينا أن نتأمله تأملا موضوعيا ، . ويبدو أن الخلل كامن في مسارات معالجة المداخلات والممارسات .

إن نشاط علوم الحياة والأرض في مدارسنا ومعاهدنا الذي يتلقاه تلامذتنا منذ أكثر من خمسة قرون وحتى الساعة ظل يراوح مكانه كدرس في التأريخ حيث تُسرد على المسامع القوانين الكيميائية والفيزيائية وتُكتب على السبورة بالطباشير الأبيض وتُستظهر دون تأمل في الظاهرة ودون تحليل ويبحث في الأسباب والآثار ودون ربط بين التعلّم ووظيفته العملية دون بقطة علمية وابتمولوجية للتعديلات الحاصلة نتيجة للتقدّم البحثي مما قد ينشئ الفجوة العلمية بين عقولنا وعقول الآخرين ويظهر البرزخ بين التفكير الخلاق وبين التفكير الجامد وتغيب من مخرجاتنا التربوية النخبة القادرة على الابتكار والاختراع وتتجمّد فينا القدرة على الإضافة للحضارة الكوفية التي تكاد تضيق بأثقالنا وثقاعتنا .

تقاليد التلقين والتدريس الرافضة لمنهج الحوار المتكافئ بين الأستاذ والطالب، وثقافة الإشراف والتوجيه السلبي، ومعايير التحكيم، قد تكون كلها أو بعضها أسبابا وعوامل تساعد على إحباط محاولات الإبداع والاجتهاد العلمي في وطننا .

ولنفترض جدلا مع الخائفين أنّ المواد العلمية لا تلقى من التجاح لدينا إلا التزّير اليسير لأنها ناتج الفكر الغربي فإن مخرجاتنا في اللغات وفي الأدبيات وفي العلوم الإنسانية بكافة حقولها ما كانت بأفضل شال من بقية العلوم فعدد مفكرينا بما يحمله مفهوم المفكر من معاني الإضافة والتجاوز والتجديد يظلّ شبه منعدم ومدارسنا القيادية ما أنتجت إلى حدّ الساعة غير ما ألفنا من المراتب المتأخرة في التصنيفات العالمية .

إن مثل هذا الواقع لا يقودنا إلا إلى البحث المعمق عن جذور الإهدار والإغصاال؟

قد يعود ذلك إذن إلى :

1 - هندسة التّوازي بين الفكر والممارسة وصلة غير واعية مع تراث جمعي:

تخطو مناهجنا التربوية والتعليمية خطوات الحديثة المستعجلة فما من دارس ينكر عليها غاياتها الكبرى ولا مراميها أو يعيب عليها الاستناد إلى النظريات التربوية الحديثة أو يستهجن استنجاحها بكافة العلوم التربوية المؤكدة على مراعاة خصوصيات المتعلم ودرجة وظيفية الوضعية المقدّمة إليه وحسن تمكينه من بناء المعارف وغير ذلك ممّا يشيع بالمدارس الانقلاوسكسونية أو الفرائكونية، لكنّ ملاحظة الخير للممارسة البيداغوجية بالفصول تكشف توازياً مع هذا الفكر فنحن إزاء مدرّس يقيم صلة غير واعية مع تراث جمعي يحكم كل سلوكياته وينزلها فيه .

2 - سلطوية تربوية

تعد استمرارية التربية التسلّطية القائمة على الأمر والتّهيّ والكفّ والجزر والعقاب المجسّمة في العلاقات التربوية العمودية المتمركزة حول المعلم طامة للمواهب والكفايات الفردية وقاتلة لمخفّياتهم القيادية | هذه نقطة تكشف حجم الزّيف ودرجة الفهم المغلوطة للشّنة التّبوية ولأحداث الرّسول الكّريم (ص) الذي أولى أهمية للمحيط الاجتماعي في التّشّنة وفي التّعلم فما كان تعليمه للرّسالة إلّا يسراً وصبراً ومراعاة للفروق بين الأعراب وأهل الحضرة وعملاً بقوله تعالى: (هـ) . . . وَلَوْ كُنْتَ فَطًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَأَخْفَضْنَا مِنْ حَوْلِكَ . . . آل عمران (159) تعد السلطوية عند (يزيد عزيز السورطي ، 2009) من «أهم تلك الأمراض التي يعانيها الجسم التربوي العربي . . .»

ومن مظاهر السلطوية التي وسم بها كل من التربية والتعليم في بلدنا يمكن أن نشير إلى ما يلي:

أ - سلطوية في المناهج الدراسية

تعتبر بعض المناهج الدراسية مصدراً خصباً من

مصادر السلطوية ومن أهم مظاهر السلطوية في المناهج بشكل عام ما يلي :

أن عدداً من المناهج الدراسية مقتبس من المناهج الدراسية الغربية وموجه بالتعليمات السياسية المستبدلة التي يحركها النظام السابق .

إن المناهج الدراسية العربية بشكل عام تتمحور على المعرفة بدلاً من تمحورها على المتعلم .

ب - سلطوية في طرق التدريس تنسم باللفظية والتلقين

يشير واقع المناهج الدراسية في تونس بشكل عام إلى «رجحان كفة التنظير على حساب التطبيق» وتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية وتكثيف النقل والتحرير الشفاهي للمعلومات فتعمل على حشو الأدمغة وتغيّب التعليم بواسطة العمل والمشروع .

ج - سلطوية العلاقة بين المعلم والتلميذ

وصف عديد الباحثين وجود علاقة مبنية على التسلط والإجبار والخوف والإذعان والاستسلام من جانب الطالب في عديد المدارس، أليس ذلك ما يمنع من ظهور المخلص القيادية والإبداع والأخلاق الفاضلة ؟ أليس ذلك ما جاء على لسان ابن خلدون في مقدمته حيث يقول ابن خلدون: «إن من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين . . سطا به القهر، وضيق على النفس في تبساطها، وذعبت بنشاطها، ودعا إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبيث، وهو النظار بغير ما في ضميره خوفاً من تبسط الأيدي بالقهر . . وعلمه المكر والخديعة لذلك . ؟

هكذا أدت تلك العلاقة التسلطية التي سادت إلى نتائج وأثار سلبية من أهمها: -تربية الطالب على الخضوع والذل الدافعين إلى التمرد والانعزال

إضعاف روح المبادرة عند الطلاب وخفض قدرتهم على أخذ القرارات الفردية .

6 - شيوع التلقين وغياب البناء المعرفي

تطغى في الممارسات التربوية أساليب التلقين القائم على إلقاء المحاضرات، والشرح المباشر، والاستقبال القائم على الترويد والحفظ والامتثال والاستظهار ويغيب التساؤل والبحث والتجريب والفهم والتفكير.

وهو في حقيقة الأمر مما يضعف قدرة الفرد على الإبداع والتجديد والتعلم الذاتي ويعمل على تشجيع الاتكالية والسلبية، بدلا من الإيجابية وكشف النبوغ والموهب وتحقيق الاستقلالية والتفرد.

7 - الإزدواجية الفكرية واللغوية

تعاني أجيالنا منذ دخول الاستعمار إلى بلداننا من إزدواجية فكرية منذ الطفولة، ولا شك أن الإزدواجية اللغوية التي يعيشها إنساننا العربي تسهم إلى حد كبير في خلق هذه الإزدواجية الفكرية.

وللمثال أن يسأل: لم آكل حال مخزجاتنا التربوية إلى مثل هذا الواقع وقد استندت نظمنا في التكوين وتربية الأجيال على التراث الفكري ما يزال عبقرا يعلو الأفق وإلى ثقافة متميزة يجلب ثراؤها المستشرقين من كل حذب وصوب؟

لقد استعبدنا في إصلاحاتنا التربوية بأرقى التجارب العالمية وأحدثها وأكثرها نجاحا فهل الخلل كامن فينا أصلا أم في كيميائيات التطبيق وسبل الاشتغال أم في التناقضات التي باتت وبامتياز سمة مميزة لعقولنا وأفكارنا ولكل مدونة الثقافة التي لا تدور إلا باسم الأزواج والتناقضات فمن منا على سبيل المثال لا يعرف: القديم والحديث الأصيل والدخيل التراثي والحداثي، أو لم يسمع بالثابت والمتحول بالنقلي والعقلي، بالشاهد والغائب، وبالامتداد والقطعية.

أسباب عديدة قد تفسر ذلك الإغصان التربوي منها ما يعود إلى الصلة بالتراث وإلى التاريخ والثقافة السائدة في عصور الانحطاط إضافة إلى الاستعمار وما خلفه من تبعية وإزدواجية فكرية ولغوية.

هذه الأسباب المتعلقة بسلطوية التربية أدت على ما يبدو إلى نتائج سلبية أهمها:

- إعادة إنتاج التسلط وتثبيتته في العلاقات التي يفرضها نظام تربوي متخلف ومعلمون عاجزون عن ولوج قلوب الطلبة وعقولهم.

- إعداد خريجين محدودي القدرة والكفاءة، وتخريج جيل ضعيف لا يقوى على مواجهة المشكلات والتحديات

- تسرب العديد من التلاميذ الذين كرهوا المدرسة وكرهوا معلمها لسوء إدارتهم الصفية وسوء معاملتهم وفشل طرائقهم وتقسيمهم.

3 - غياب الحرية الفكرية

إن الإبداع نبات شديد الحساسية لا ينمو زرع إلا في البساتين التي يغذيها هواء الحرية الفكرية التي ولا تخنقها أسوار التسلط والاستبداد الفكري والسياسي.

4 - ثقافة النقل

من الأسباب الكلية المفسرة لتردي المخزجات التعليمية غلبة ثقافة النقل على ثقافة إعمال الرأي والتفكير فمحصر تدريس القرآن مثلا بقيت على حالها منذ الكتابات الأولى منحصرة في التحفيظ وفي التلاوة وفي التفسير وما تعدت بحال إلى تعقب المعاني العميقة والمعبر.

5 - نمذجة الزمان التربوي بماض مخالف

يعود استمرار نمذجة الزمان التربوي بماض مخالف تماما لولع العقل العربي بتشبيه الوقائع وتمثيلها وتمسكه بقاعدة نيس «الشاهد على الغائب» وهي مفارقة جعلت الفعل التربوي في حالة جمود وتصلب وتكلس اعتبارا للتخالف الطبيعي بين وضيعين لا يجمعهما الزمن ولا متطلبات الأجيال المختلفة.

تربية، بنائية، تواصلية (الذات وعلاقتها بالآخر)
نزول إلى

- تكوين الفرد ضمن الجماعة

- الانفتاح بين الاختصاصات

- الاستفادة من جميع التجارب البشرية، والخبرات
(لدينا ولدى الآخر) وفق المعايير الثابتة لمرجعياتنا
وثوابتنا.

التحديات التي يتأكد أخذها بعين الاعتبار

تواجه التربية في بلادنا بنية مركبة معقدة من
التحديات، هناك تحديات الحضارة الغربية والعولمة
التي تفرض نفسها بصورة مدمرة أحيانا للهوية والإنسان
وهناك أيضا التحديات الداخلية للتربية التي تتمثل في
آليات اشتغالها من جهة، ومنهجيات فعلها من جهة
أخرى.

إن الأسئلة المتأكدة التي يمكن أن يسألها الباحثون
عديدة ولكن السؤال الجامع الذي يتأكد طرحه هو:

كيف يمكن للتربية المنشودة في بلدنا أن تواكب
هذا المد الحضاري؟ وكيف يمكنها أن تجدد من داخل
التراث وتتمثل روح العصر وتنتقل بخريج مؤسسات
التربية إلى آفاق حضارية بنائية حرة ومعمدة.

لذلك يتأكد على مشروع التربية بعد الثورة أن ينطلق
بتحديد واضح لغاياته وللملامح الإنسان الذي يريد أن
يعمل على تكوينه وإدماجه في هذا العصر المعمول.

الفرص المتاحة والرهنات التي توجه التربية التي ننشدها

ومن الخيارات التي تمكن من تجاوز التحديات
والتي نرى فيها كفاءات متحققة بالقوة وتساعد عليها
الفرص المتاحة نذكر بما يلي:

تجديد الرؤية للتراث: «إن القراءة الواعية للموروث

ذلك ما حاولنا تجميعه وتصنيفه في ثنائيات كلية
اجتهدنا في وصفها، وأمام هذه العوامل المعقدة التي
يمكن التحكم في العديد منها يطرح السؤال التالي:

كيف يمكن لنا أن نبلور تصورا لعلامات تربية أصيلة
ومجددة؟

أو بعبارة أخرى أية تربية نريد بعد ثورة الشباب
الذين تخرجوا من مدرستنا التونسية؟

أية تربية نريد؟

بعد تحديد المعضلة التربوية وتوصيف مظاهرها
وصوغ بعض الفرضيات التصيرية والتعرف إلى الأسباب
الكلية التي قد تكمن وراء ذلك الإغفال يجدر بنا أن
نجهتد في محاولة الإجابة عن هذا السؤال المركزي:

أية تربية يريدنا المجتمع التونسي وما هي الرهنات
التي توجهه؟

من خلال ما تقدم عرضه من وصف لجذور
المعضلة التربوية ومن تحليل لأهم الأسباب الكلية
يمكن أن نحاول رسم تصور ذهني مقترح للتربية
مستجيبة لخصائص المجتمع التونسي المعاصر من
أبرز ملامحها ما نشير إليه هنا في شكل مؤشرات
وخطوط عريضة:

الفلسفة والأهداف والآليات:

و بما أن المعضلة في عمقها هي معضلة تربية
فإن حلها يتوقف أولا وقبل كل شيء على «صلاحية»
وشمولية التصور التربوي لتوعية الإنسان المراد إنتاجه
وهو يحتم نظرة علمية تكاملية راشدة للكانن البشري
تبتغي البناء المتوازن للقوى النفسية والعقلية والعضوية.
نريد تربية متمحورة على قيم الفعلية والإبداع والإصلاح
والإعمار وحفظ الأمانة التي عرضها الله عز وجل على
مخلوقاته وحملها الإنسان.

وصفوة القول نريدها إذن:

الثقافي والحضاري ضرورية لبناء الحاضر إذ هي التي تؤسس العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية لتجديد رؤيتنا، وكيفية الاستفادة منه في حاضرتنا.

مقاومة الاستلاب القيمي والاجتماعي، وتحقيق التوازن المطلوب أمام تحديات الواقع المعاصر وعمليات التحديث القسرية والسريعة وتشكل منظومات وقيم جديدة.

العلم بالتراث: من الثابت أن المجموعة البشرية، التي تثبت عن تراثها وتشكر له، فإنها تقوم بعملية بتر قسري مفضى لا محالة إلى الاستلاب والاختراب الحضاري. وعليه فإن العلاقة بالعلم هي الضامنة لاستعادة قصوى من المخزون الرمزي والمعرفي والشعوري.

الإضافة إلى التراث: لما كان التراث عبارة مثلاً في الجهود الإنسانية المختلفة التي أثرت في مجرى التاريخ والمجتمع توجب أن تكون « العلاقة بتراثنا، علاقة الإضافة دفع الجهود الإنسانية في مختلف الحقول والجوانب لاستمرار حركة الابداع في راهتنا.

تحديد العلاقة السليمة بين الماضي والحاضر في مستوى التقدم المادي (علاقة الإنسان بالطبيعة) وفي قدرة الإنسان على التحكم بأسرار الطبيعة.

اعتماد البناية التي تجعل من المتعلم مركز العملية التربوية التي تبني فيها المعارف وتصلق فيها الشخصية بصورة ذاتية بحيث يكون المعلم هو الميسر لعملية التعلم الذاتي مع ضرورة تجنب التعليم اللفظي التلقيني وتوضيحه بالسعي الدائب لبناء العقل العلمي الاستقرائي وتنمية القدرة على الملاحظة والإدراك والنقد والتركيب. بناء الإنسان ذي (الشخصية المتوازنة) (المعرفة، القيم، المهارات).

- امتلاك ناصية العلم وإثراء المعرفة وتطوير النظام المعرفي الموجه لحياة الناس الحاضرة قصد تمتيعها بمنظور كوني مع حرص على التكامل والتفاعل بين المعرفي والتربوي والقيمي.

- العمل على الوصل والربط بين مختلف المعارف، وهو وإن كان لصيقاً بأساليب التدريس فإن من شأن استحضاره عند بناء المناهج وتحديد مقاصدها أن يبين الطريق إليه.

- بناء الفرد المتأمل والفاعل المنتج وتقوية الذات بما يشجعه طاقاته المتعددة.

بذلك يكون بناء الفرد قائماً على وعيه بأن قوته الذاتية في قوة مجتمعه الحضارية وأن أصالته الثقافية مرتبطة بالاعتناء في إنسانيتها من ثراء الآخر وتجاريه.

- تجاوز جدار العزلة المقام بين المعارف الإنسانية المخضعة للحقول المعرفية المختصة بها لضوابط الدراسة الموضوعية العقلانية وبين العلوم الشرعية بما يكسب المتعلم قيم التربية الدينية بصورة ديناميكية متفاعلة مع المجتمع وحاجاته كما يتيح التجانس الثقافي والتسامح مع الآخر في إطار القيم الإنسانية المشتركة

- تكوين الباحثين والمعلمين والإداريين وتمهين المهرة القادرين على التعامل بكفاءة مع التكنولوجيات الحديثة والتأهيل على بناء البنية التحتية الأساسية العلمية والتكنولوجية في مختلف العلوم، التي تشكل الدعامة الأساسية للنهوض العلمي الشامل.

- تحقيق تأهيل أساسي ومتواصل للمعلم والأستاذ قصد الانتقال به من الحرفة ذات الطبيعة المنطوية والتقليدية إلى مستوى الممارسة الواعية والمتجددة وبالتالي إلى التمهين الذي يتيح النجاح في التربية البنائية وفي العمل التشاركي المكرس للقيم الأصلية كالإعمار والبناء الحضاري.

- الانتقال المنهجي من الحفظ والنقل والتلقين إلى الحوار والتفكير وتنمية الوعي الناقد والخيال المبدع والقدرة على الفرز والمعالجة المعلوماتية واختيار ما يتماشى مع تراثنا النير ومع سنا.

- تربية الأجيال على المرونة الذهنية والانفتاح على

آراء الآخرين ، والقدرة على النظر من زوايا متعددة وجوانب مختلفة ونبذ الانغلاق والتشدد والغلو.

- جعل العربية الفصحى ملكة لغوية راسخة يتم استعمالها بكل حذق وسلاسة وذلك بالاعتناء الخاص بعنايتها الأصلية (القرآن الكريم -جوامع الكلم النبوي- الشعر العربي- المقامات) والتفتح بها على الحضارات القارة.

- تطوير طرق تدريس اللغة والاستفادة مما يتيح الوسائل التعليمية الحديثة في التوضيح والتواصل والتفاعل.

- إزالة حالة الازدواجية التعليمية السائدة عند المدرسين والمربين وكسر جدار العزلة بين المعرفتين الإسلامية والإنسانية.

- تكوين الفرد ضمن الجماعة والاستفادة من جميع التجارب البشرية، والخبرات (لدينا ولدى الآخر) وفق المعايير الثابتة لهويتنا.

- إكساب المتعلم قيم التربية الدينية بصورة ديناميكية متفاعلة مع حاجاته، للتجانس الثقافي والتسامح مع الآخر في إطار القيم الإنسانية المشتركة.

- اعتماد البنائية التي تجعل المتعلم بانيا منتجاً للمعارف التي يرافقه فيها منشط محفز مهني ميسر لعملية التعلم الذاتي وضرورة تجنب التعليم اللفظي التقليدي وتعويفه بالسعي الدائب لبناء العقل العلمي الاستقرائي وتنمية القدرة على الملاحظة والإدراك والنقد والت تركيب.

- حسن انتقاء ما يصلح من الأهداف والكفايات المناسبة للمراحل النشوية للمتعلمين

- تنظيم كل الأنشطة المدرسية لتكون مراعية لحاجات كل رواد المؤسسة (رعاية المعوقين والاهتمام بالموهوبين).

- توعية أولياء الأمور عبر كل وسائل الاتصال بأهمية التربية قبل المدرسة.

بعث هيكل يعني برصد المشاريع التجديدية وتقويمها منذ لحظة انطلاقها الفعلي بصفة منظومة (من مداخل متعددة) وبصفة منهجية (الاهتمام بكل الجوانب) . .

نشر ثقافة تقييمية وتقويمية بنائية وتكوينية تكون في خدمة الرصد والمراقبة للعلاج والدعم والتعديل الذاتي.

- تكوين فرق للتجديد البيداغوجي، في مختلف المستويات التعليمية تقترح وتجرب أفكارا تجديدية أصيلة.

تخطيط لسياسات تربوية أكثر ديمومة ومنظومة وأكثر نقاوضا ومساءلة عامة وخاصة حولها.

مراعاة المرونة في زمن مدرسي مستجيب لحاجات المتعلمين الفيزيولوجية والروحية(العبادة) والترفيهية (المساهمة في تنشيط الحياة الثقافية والرياضية والفنية الإبداعية والخيرية للمدرسة) .

إعداد مناهج تولي أهمية لتتبع الطرائق التربوية والتعليمية والتقنيات المساعدة على تحقيق الأهداف كالاستقلالية والتفكير النقدي وحل المشكلات المستعملة للتقنيات المتعددة والذكاء العاطفي والانتماء للمتعلم وإنماء قدرة المتعلمين على التحليل والتأمل في مشيائهم ونقدتها وممارسة التقييم التبادلي والذاتي البنائي والحوار المنظم والعمل التشاركي .

توظيف المقاربة بالمشروع والتفتح على المحيط والبيئة وتأليف الكتب ونهضة الفضاءات التربوية (استراتيجية تطوير التربية العربية (الاستراتيجية المحدثة لسنة 2006).

انتقاء الأخيار من المعلمين الراغبين والمستعدين لحب الطفل والإنسان وأصحاب القدرات العالية في التواصل اللغوي والرقمي وفي بعض اللغات الأجنبية من المؤهلين لتحمل مسؤولية التربية والتعليم في المراحل المدعو للعمل بها.

إعداد المعلمين إعدادا عمليا وإراسكيولوجيا

ونظريا في تعليمات المواد وفي طرائق التدريس وتقنيات التعليم المباشر والرقمي والتشيط والمرافقة والتفوييم البنائي والتكويني والمجازي.

التأهيل وإعادة التأهيل لكل الإداريين والمربين، وأملا في التطوير المتجدد لمهنتهم حتى يطوروا استقلاليتهم وتأملمهم المتجدد والتزامهم بالتجويد التعاوني والمتواصل للممارسات التربوية والإدارية والتصرف في الطرائق والأساليب والأجهزة' البيداغوجية.

تنوع الطرائق والتقنيات التعليمية المطورة للمقدرات الميتاعرفانية والمراعية للفروق الفردية بين

المتعلمين وانتقاء المحفزة منها على التأمل والتفكير النقدي والتأمل الذاتي والتواصل والحوار المنظم والمساعدة على تعلم حل المشكلات ونقل أثر التعلم والتكيف الذكي مع الطارئ والمستجد منها وتجنب التعليم اللفظي والتلقيني.

وفي خاتمة هذا المقال يمكن القول إن المرحلة الراهنة بكل تحدياتها وصعوباتها وآفاقها وفرصها، تتطلب منا قراءة حضارية معمقة لتراثنا عسانا نستمد منه عنفواناً وحيوية، ونضيف إليه من جهدنا وسعينا الحديث نحو صناعة المنجز وتحقيق التطلعات والطموحات العامة لوطننا الغالي.



بيئة الفساد الإداري

حافظ المدائني / جامعي، تونس

تمهيد :

نماذج من خلالها الدولة سلطتها وتخدم بها الشعب
في نفس الوقت

ولكن إذا كانت الإدارة هي هذا الحضور الموضوعي
للدولة والمحكوم. بقوانين وتراتب شكلية وصارمة،
فهل يعني هذا إمكانية القول بأن الإدارة التونسية قد
اترقت على مستوى الممارسة في مخاطر الاستغلال
الشخصي؟

وهل أن الفساد الإداري في تونس يتعلق بضعف
المنظومة القانونية للإدارة، أم أن المسألة تتعلق بالمتاخ
الثقافي العام للمجتمع ويتواطئ الفاعلين الإداريين فيما
بينهم داخل الإدارة ؟

1 - هل من خلفية تاريخية للفساد الإداري ؟

رغم أن الفساد الإداري أضحي اليوم مشكلا
سوسيولوجيا قائم الذات من جهة مفاهيمه وموضوعه،
إلا أنه من جهة الفعل، يعتبر ممارسة قديمة ومقترنة
بظهور ما يمكن أن نعبّر عنه بمجتمعات المؤسسة،
باعتبارها مجتمعات تميل أكثر نحو تنظيم وعقلنة

يعتبر الفساد الإداري اليوم من أهم الظواهر
المطروحة على طاولة البحث السوسيولوجي، وذلك
ليس فقط لراعيته الظاهرة، وإنما لخطورتها وأبعاداتها
الاجتماعية والاقتصادية ودورها في تدهور البنية المهددة
للسلم الاجتماعي وشفافية المعاملات بين المواطن
ومؤسسات الدولة، والحد من إمكانية التمايش بين
مختلف الشرائح الاجتماعية، فالفساد الإداري ليس
انحرافا إداريا فحسب، ولا هو مجرد ممارسات فردية
وهامشية ومعزولة يمكن محاصرتها، وإنما هو ثقافة
معمة ترتقي إلى مستوى الألفة الاجتماعية وإلى ماعو
عادي ومألوف، والفساد الإداري هو تجسيد عملي
وخطير لمقد اجتماعي ضمني بين الفاعلين الإداريين
المستفيدين من انحراف الإدارة، وهو خلاصة ثقافة
اجتماعية كاملة تبلورت وتراكت لسنوات عديدة،
وقدّمت لظروف معينة مختلف قيم التفعية وملاحقة
المصالح الذاتية الضيقة على حساب الالتزام الجماعي
والمصلحة المشتركة واحترام المؤسسة باعتبارها
الواجهة الأولى للدولة، وهي الآلية الموضوعية التي

لهذا المشروع أموالا وموارد طائلة لا يمكن أن توحى للباحثين في الشأن الإداري، إلا بقلّة نوعيّة في حياة المواطن التونسي، وقد تدعم هذا التوجّه التنظيمي خاصّة أثناء التجربة الاشتراكية القائمة على التعاضد منذ 1962 حيث تحولت الإدارة إلى قبلة الباحثين عن عمل قار وكل من تحصل على شهادة علميّة تؤهله لاحتلال منصب المسؤول أو المسير أو المشرف داخل المؤسسات التونسية.

لقد تماقت الظاهرة البيروقراطية مع التجربة الاشتراكية بالبلاد، ولكن رغم هذا النمو غير المسبوق، فإن معظم المؤيدين لهذه التجربة حسب ما ذهب إلى ذلك الهادي التيمومي، كانوا من المثقفين اليساريين، وخاصّة الإداريين الذين استفادوا من هذه السياسة بحكم تحكمهم في أهم وسائل الإنتاج بالبلاد، فهؤلاء الإداريون كانوا يمثلون شريحة اجتماعية لا تملك وسائل إنتاج ولا تتمتع بحقوق الملكية الاسمية، لكنها كانت هي المستحوذة والمسيطرّة الفعلية على هذه الوسائل الانتاجية، إنّها عناصر اجتماعية لم تتم في أحيان كثيرة إلاّ ترعرعت في المكاتب والإدارات ولها من المؤهلات والمعارف والطموح ما يجعلها قادرة على الإثراء والصعود الاجتماعي، والكثير من أثرياء فترة ما بعد التعاضد تفرسوا في مؤسسات الدولة (3)، وهكذا نتيجة تمكن قيم النفعيّة والفردية في هذه الفئات الاجتماعية المتوسطة في الغالب، بدأت تتكون تدريجيا ثقافة إدارية قائمة على استغلال الموقع الإداري لتنمية المدخول وتكوين الثروة.

لقد اصطدم واقع تطور المؤسسة العمومية في تونس، بتطور ثقافة إدارية موازية وقائمة على عقلية التدبير من صلب الوظيفة نفسها وإيحاء التقليد في الأعمال السيئة والمنحرفة عن القانون والقواعد الاجتماعية والأخلاقيّة، وتجددت هذه الثقافة كأحسن ما يكون في بعض الأمتلّة الشعبيّة مثل « رزق البليك - ما دافع شيء من جيبيك - أعمل كي جارك وإلاّ حوّل باب دارك »، وبالتالي بدأت الإدارة تنزلق عن مهمتها وأهدافها الأولى

تفاعلاتها الاجتماعيّة بشكل عام، فالفساد الإداري لم يقتصر انتشاره على مؤسسات الدولة الحديثة، وإنّما كان متجذرا في هياكل الدولة التقليديّة مثلما أشار إلى ذلك الأستاذ جمال بن طاهر في حديثه عن سرقات النخبة السياسيّة في عهد الدولة الحسينيّة (1)، والتي تعبر بوضوح عن وجود ثقافة تجاوز القانون الإداري وتحويل وجهته نحو تحقيق المصلحة الاقتصاديّة الشخصية، ومثلما أشار إلى ذلك الحسين قصي (2) من كون مفاهيم الفساد الإداري كانت حاضرة في المجتمع العربي الإسلامي منذ عهد الدولة الأمويّة خاصّة إذا أدركنا أن أول من رشأ في عهد الدولة الأمويّة هو المغيرة بن شعبة عندما ولي على الكوفة عام 662 م، كما أن مصطلح « البرطلة » الذي شاع استعماله في زمن سيادة المماليك وخصوصا في فترة وصول الجراكسة إلى سدة الحكم، تؤكد أن الفساد الإداري ظاهرة اجتماعية مقترنة بسلوك الإنسان وبتأثرات قيمه ومعايير تقييمه لما هو محمود ومذموم اجتماعيا، وما الفرق بين دولة وأخرى أو بين فترة زمنيّة وأخرى إلاّ بدرجة انتشار وتكتف هذه الظاهرة في صلب هياكل الدولة.

ولكن إذا ما وجهنا اهتمامنا إلى مؤسسات دولة ما بعد الاستقلال لأدركنا أنه لم يكن من اهتمام الباحثين أو أولوياتهم العلميّة في العقدين الأولين لما بعد الاستقلال، البحث في أشكال وأسباب واستراتيجيات الفساد الإداري، لأنه لم تكن لدينا إدارة واضحة المعالم مقارنة بما هو موجود اليوم، بقدر ما كان اهتمامهم منصبا على تنمية الإدارة وتطوير آليات اشتغالها من أجل الانتقال بالمجتمع من نمط الممارسة التقليديّة، إلى نمط التسيير العقلاني اقتداء بنموذج الإدارة الفرنسيّة.

في حقيقة الأمر لم يكن مشروع بناء الإدارة الحديثة ينبع في بداياته بمخاطر قد تنزلق بالبلاد التونسية اليافعة في مخاطر الفساد، إذ كانت برامج التحديث مصحوبة بآمال وطموحات كبيرة من قبل الساسة والشعب والاستراتيجيين الإداريين على حد السواء، ملؤها التفاؤل والتطلع لحياة جديدة خاصة بعد أن رصد

التي بحثت من أجل تحقيقها، لتنتهي في أحضان الفساد الذي تحول تدريجيا إلى منظومة متكاملة استطاعت أن تمسك بمختلف المفاصل الحساسة في الإدارة التونسية، وأن تحول المبادرات الفردية والهامشية الموجهة نحو التدبير، إلى ثقافة معممة يمكن أن نصفها دون استحياء «بثقافة الفساد».

منذ التسعينات من القرن العشرين بدأت ظاهرة الفساد المالي في جميع أنحاء العالم تتفاقم بشكل غير مسبوق، لاقترانها بتباعد سياسات الانفتاح الاقتصادي الذي توافق مع حركة الأموال وحركة غسل الأموال المتصلة بالجريمة المنظمة (4)، أما في تونس فإن الأمر لم يكن معزولا عن هذه التحولات العالمية، فسياسة هيكلية الاقتصاد واتجاهه نحو الخصخصة المتطرفة قد ساعد على ظهور أقطاب اقتصادية متفولة ذات طبيعة عائلية استطاعت بتفوذها السياسي وبقدرةاتها الاقتصادية الضخمة أن تترك المشهد الاقتصادي والاجتماعي والإداري برمته، وأن تجند الإدارة العمومية التونسية لخدمة مصالحها الاقتصادية الشخصية، إما بالضغط والتهديد والتلويح بعقوبات النقل، وإتجاهل التدرج في سلم الوظيفة العمومية، أو عن إغلال المساهلة والحث على التنصيب المباشر لمسؤولين فاسدين وانتهازين، كلفوا بشكل مباشر أو غير مباشر بتسهيل استفادة العائلات النافذة بأهم الصفقات العمومية، التي قدرتها اللجنة الوطنية لتقصي الحقائق حول الرشوة والفساد بآلاف المليارات.

ولكن ما يهمنا أكثر في هذا البحث، أن اقتصاد الفساد لم يتوقف عند كبار المسؤولين المدعومين بكبار رجال الاقتصاد والسياسة في تونس، وإنما تجاوز ذلك إلى المراتب الوظيفية المتوسطة والصغرى، باعتبار أن من طبيعة الفساد المالي والإداري، أنه يعمل وفق آلية العدوى الجرثومية ويرود فعل متسلسلة يصعب إيقافها أو السيطرة عليها إذا ما تحولت إلى ثقافة معممة متبناة من قبل جميع الفاعلين الاجتماعيين، ويرون فيها الحل العملي والأسرع لتجاوز ضغط المتطلبات

الاقتصادية اليومية المتجهة بشكل تصاعدي ومتسارع نحو التضخم والتأزم، باعتبار أن ثقافة الفساد هي هذه الوضعية النفسية والاجتماعية التي يصبح فيها المناخ العام للمجتمع متقبلا بشكل متزايد لجميع المخالفات والتجاوزات الممكنة، ويجد لها في غالب الأحيان ما يبررها اجتماعيا، فالرشوة والمحسوبية والوساطة وأشكال الابتزاز والسرقة والاستغلال المباشر لمقدرات الإدارة المالية والمادية، تغذو ممارسات مألوفة ومرغوبا فيها اجتماعيا، ويصبح عندها المسؤول والموظف منعقا من كل محاسبة أو رقابة إدارية وقانونية ولا يطاله النقد أو التدبير أو الأدانة، لينزل الفاسد تبعا لذلك في منزلة الميجل والمكرم، وكل من يتمتع بمزايا الاستقامة والعفة والزهارة والشرف يضحي في منزلة الأحمق الذي لا يهتم بشيء مما يتكالب عليه الناس.

في العشرة الأخيرة من القرن العشرين، أصبح الاهتمام موجها أكثر نحو فهم ظاهرة الفساد المالي بأشكاله المختلفة، وتزايد الوعي العالمي بضرورة مكافحته لأنه أصبح يشكل عبئا كبيرا على نمو اقتصاد الدول النامية والمتقدمة على حد السواء، وساهم بشكل مباشر في إحداث تحول في توازن الطبقات الاجتماعية، ومثلما ذهب إلى ذلك أحمد صقر عاشور، من أنه لا ينبثق الاهتمام المتصاعد بالفساد من كونه ظاهرة تمثل انحرافا في الممارسات المؤسسية فحسب، بل من كونه يؤثر سلبيا وجوهريا في أداء التنمية، حيث يجمع الخبراء على أن تحسين أداء التنمية يتوقف بدرجة كبيرة على جهود مكافحة الفساد لأنه يحول دون إيجاد منظومة ناجعة تحقق حسن استخدام الموارد المحلية والعمومية للصالح العام.

في هذا الإطار عملت منظمة الشفافية العالمية على تعريف الفساد بأنه «استغلال السلطة من أجل المنفعة الخاصة»، أما البنك الدولي فيعرف الفساد بأنه «إساءة استعمال الوظيفة العامة للكسب الخاص، فالفساد يحدث عادة عندما يقوم موظف بقبول أو طلب ابتزاز أو رشوة لتسهيل عقد أو إجراء طرح لمناسبة عامة،

كما يتم ذلك عندما يعرض وكلاء أو وسطاء لشركات أو أعمال خاصة تقديم رشى للاستفادة من سياسات أو إجراءات عامة للتغلب على منافسين وتحقيق أرباح خارج إطار القوانين المعمول بها، كما يكمن الفساد في أن يحصل عن طريق استغلال الوظيفة العامة من دون اللجوء إلى الرشوة وذلك بتعيين الأقارب أو سرقة أموال الدولة مباشرة (5).

في إطار انحراف الفساد الإداري في ماهو اجتماعي، يميز هايدنهايمر Heidenheimer بين ثلاثة أنواع من الفساد، قد تدفعنا لأن نستحضر مرة أخرى الإطار النظري التمييزي الذي فهم الفعل الاجتماعي على أساس علاقات التفاعل الموجهة وفقا لمقاصد الفاعلين الاجتماعيين.

- الفساد الأسود: وهو الفساد الذي يتوافق مع الممارسات الأكثر خطورة وينظر إليها القانون والمجتمع في نفس الوقت على أنها جرائم تستحق الردع والعقاب الجزائي.

- الفساد الرمادي: وهو مجموع الممارسات المستهجنة من عامة الناس ولكنها مسموح بها رسمياً. معها في وسط الجماعات المسيرة للوظائف العمومية، ورغم أنها نخوية، إلا أنها خطيرة في مستوى تأثيرها على بقية المراتب الإدارية حيث تتحول في ظروف معينة وعند اشتداد الأزمات الاجتماعية والاقتصادية، إلى مثل أعلى يعطى المبرر لبقية الفئات الاجتماعية

- الفساد الأبيض: هو مجموع الممارسات المتساهل معها قانونياً والمسموح بها اجتماعياً في الحدود التي لا يجب أن تتحول فيها إلى معطل مباشر وفعلي للنسق الاجتماعي العام (6).

2 - الأشكال الأساسية للفساد الإداري:

أشكال الفساد الإداري متعددة ومتشابكة مع بعضها البعض ولكن بشكل عام يمكن تصنيفها إلى ثلاثة نماذج كبرى تفرع عنها أشكال أخرى فرعية:

- التدبير وفق منطق الصفقة، وهو نموذج قائم أساساً على مبدأ الرشوة حيث يتوزع إلى :

- السمسة والوساطة
- المكافأة أو الإكرامية
- الضريبة

- نموذج الاستغلال الشخصي للأمالك العمومية : وهو نموذج يعمل وفق منطق الاستملاك ويتوزع إلى :

- استغلال الأملاك العينية
- اختلاس الأموال أو ما يعادلها

- نموذج ازدواجية الوظيفة ويتوزع إلى :

- النشاط الموازي أثناء أداء الوظيفة
- النشاط الموازي خارج زمن الوظيفة

هذه النماذج والأشكال تتفاوت في خطورتها حسب متغير حدود الانكشاف وحدود القدرة على الضبط والعقاب والقدرة على استرجاع الأموال أو الممتلكات المنهوبة ومتى تأثير شكل الفساد على قدرات ونجاعة المؤسسة، حيث يظهر منطق الصفقة أخطر من نموذج الاستغلال الشخصي للأمالك العمومية ومن نموذج ازدواجية الوظيفة وذلك استناداً إلى المقاييس المذكورة سابقاً.

3 - استراتيجيات تفعيل نظام الفساد الإداري

1 - فعالية الحقل الدلالي لخطاب اقتصاد الفساد:

ورغم بساطة الكلمات المستعملة يومياً من قبل عامة الناس سواء كانوا فاعلين في مجال اقتصاد الفساد أو حرقاء مستفيدين منه، إلا أنه خطاب محمل بعديد المعاني المشفرة إلا على من هو منخرط فعلياً في منظومة الفساد، إذ تؤكد الإثنية المنهجية على أن الحياة الاجتماعية تبنى عبر الكلمات والحركات، المتبادلة التي لا تأخذ معناها النهائي إلا في الإطار الذي يحتضن

عملية التمييز المتبادل، وحتى الكلمات التي تحدثل معاني عامة وكلية بالنسبة للمجتمع الواحد، يمكن أن تتخذ معنى مغايراً ومحددا إذا ما تغير إطار القول، وخلاصة معاني الحركات والإيماءات والكلمات المتبادلة تتج دائما أثناء التفاعل ولحظة التمييز(7).

وتشير بعض الدراسات أن خطاب الفساد يتقدم دائما بصفة مشفرة حيث، يلعب الخطاب اليومي المشفر لإقتصاد الفساد دورين أساسيين، فهو من ناحية يدعم ويسهل الممارسات الإدارية الفاسدة، ومن ناحية أخرى يضفي شيئا من التبرير الاجتماعي باعتباره قد ارتقى إلى مستوى الفهم الجماعي المعمم ولم يعد مقتصرا على فئات محدودة ومهمشة من المجتمع.

يمكن تصنيف خطاب الفساد الإداري على النحو الآتي :

- معاني الأكل والشراة، مثل (كلا لعلمة ولي فتم) (بلاصة وكالة) (نحب ناكل شويا كيما الناس الكل) (كيما المنشار طالع واكل هابط واكل).

- حقل معاني مصطلحات الصيغة وتوزع إلى :

* مصطلحات المسرة وعمليات الرشوة، مثل (فعاش كتف - عندكش شكون- عندكش شكون يذرك- لأزملها دزة...)

* مصطلحات الإكرامية، مثل (شوقو بحويجة - سيقلو حاجة- أكرموا بحاجة- ماتتساهوش- اتفكرو بحاجة - يو وليدات - عاونو بحاجة - زوالي يدبر في راسو...).

* مصطلحات الضريبة والابتزاز، مثل (خويا ما نجمش نقدمك قم شكون قبلك) (أدفع - كل شيء بحسابو- مشي حويجة- هكاكة بلاش؟...)

- حقل مصطلحات الموالاة والتودد وتوزع إلى :

* خطاب العلاقات العائلية مثل (يا أمي - يا أمي يا أخي - يا أعني - يا أمي الكبير - يا أمي الكبيرة - يا أبني...)

* صف خطاب علاقات القرابة (يا ابن أخي - يا ولد عمي...)

* صف خطاب علاقات الصداقة (يا صاحبي - يا صديقي يا عزيزي - يا عشيري...)

* صف خطاب علاقات الانتماء الجهوي (يا ولد بلادي - يا جاري...)

- حقل مصطلحات الممارسة السرية Le secret، مثل (تحت الطاولة - أكتب مطلب - غمض عينك - سأتدبر الأمر - أعطيه في يدو - زرقلو تحت الطاولة - حكلو جنبو - في تركينة - دور معاه...)

ب (تفعيل العلاقات الشخصية :

من جهة أخرى إذا اعتبرنا الإدارة في صيغتها النموذجية، هي هيكل شكلي لا يجب أن تخضع لضبط العلاقات الشخصية، فإنه في إطار اقتصاد الفساد تسعى كل الأطراف الفاعلة في هذا المجال إلى تحطيم الحواجز القانونية من خلال شخصنة المعاملات الإدارية حيث يتحول البحث عن شبكة العلاقات الشخصية إلى إيجاد كل موظف وكل حريف يريد قضاء مصالحه خارج نطاق القانون، وهو الذي عبر عنه عامر الكبيسي بالمنافذ والأبعاد الاجتماعية للفساد الإداري حيث توظف الانتماءات العشائرية والجهوية وعلاقات القرابة والصداقة، في التعامل الرسمي وفي الضغط على الإداريين لتحقيق مكاسب ومزايا بغير وجه حق(8)، وتتخذ استراتيجية شخصنة القطاع العمومي شكلين أساسيين، إما بتفعيل علاقات القرابة، أو ببناء علاقات خارجية دائمة قائمة على تبادل المصالح.

ت (تطويع الوثائق الرسمية :

كما أن الفساد الإداري يعتمد أساسا على القدرة على تطويع الوثائق الرسمية فعلى عكس ما يعتقد عامة الناس أن الفساد الإداري بما فيه الصفقات المشبوهة وعمليات الابتزاز والرشوة، مرتبط بجهل الأعوان

جهة استراتيجيات الفاعلين أو من جهة العوامل المسهلة لانتشاره.

في هذا الإطار لا يجب فهم التفاعل على أنه مجرد تجمع ومشاركة، وإنما هو الأساس حقل من علاقات التأثير والتأثير عبر عنها زمل بالوضع المتشكلة (9) باعتبار أن كل وضعية اجتماعية هي بالدرجة الأولى وضعية تشابك لعدد غير محدود من الفاعلين الاجتماعيين، يمكن أن تتخذ شكل صراع أو تقاسم لمجموعة من المعاني والقيم والمعايير والمصالح.

إن العلاقة الإدارية التي تجمع الموظفين فيما بينهم وبين الحرفاء وكل الأطراف المعنية بعمليات التبادل، ليست سوى إطار شكلي للفعل، ولا تستطيع أن تكشف بشكل واضح عن المضمون المعقد لهذه العلاقة، باعتبارها علاقة مشحونة بحالات نفسية ومعرفية وأخلاقية مركبة ومتغيرة حسب الإطار التفاعلي المعطى وهذا ما يمنحنا صلاحية استعمال مفهوم البيئة المسهلة لظهور وانتشار الفساد الإداري حيث تتداخل فيها مجموعة من العوامل المتشابكة تتوزع في مجملها بين عوامل داخلية وأخرى خارجية:

١ - استحضار الثقافة التقليدية:

يستحضر مركب الفساد الإداري الموجه اقتصاديا، ثقافة تقليدية قد تحولت وتركت وتأقلمت مع التغير الاجتماعي للمجتمع التونسي وللدولة الوطنية الحديثة، فالفساد الإداري اليوم، أصبح منخرطا بشكل كبير في عمق العلاقات الشخصية والتبادل الاجتماعي المألوف، ويستعير من الروابط العائلية والجهوية وعلاقات الصداقة أشكالاً أكثر مغالطة وتضليلاً لحقيقة التوايا والمقاصد الاقتصادية المتخفية وراءها (10) والتي عبر عنها بادياو J. G Padialeau باغتصاب القواعد والمعايير المعبرة عن المصالح العامة في إطار عملية تبادل لاشكالية وغير شرعية قانونياً من أجل إدراك مجموعة من الامتيازات لأحد الأطراف أو للطرفين معا على الأقل.

والموظفين للمعايير القانونية، يكشف لنا واقع الميدان أن اقتصاد الفساد له علاقة مباشرة بمدى معرفة الموظف لمختلف الإجراءات القانونية، ويقدرته على تطويع هذه القوانين عبر التلاعب في الوثائق الرسمية، وربما الجاهل الوحيد بكيفية التلاعب بالوثائق هو الحريف حيث يتحول جهله إلى عامل مسهل لتنامي اقتصاد الفساد.

يهدف الموظف من خلال تلاعبه في إحدى الوثائق الرسمية، إلى إحداث توازن وهمي بين العرض والطلب، حيث لا تتوافق الأسعار مع حقيقة الخدمة أو المادة موضوع الصفقة، بقدر توافقها مع الوثيقة فحسب، لتتحول الوثيقة الرسمية بهذا الشكل إلى أداة تمويه وإخفاء لمجموعة من الانحرافات في التمشي الرسمي لعمليات نقل الأموال من شخص إلى آخر أو من هيكل إداري إلى هيكل إداري آخر.

ث - آليات الضغط النفسي :

من جهة أخرى يملك الإداري بحكم موقعه وسلطته الإدارية القدرة الكافية على تفعيل آليات الضغط النفسي على الحريف مثل الذن الأخلاقي الاستباقي، المغالطة والانتظار، التضخيم والإيهام، المغالطة والقدرة على الإقناع وهو ما يحلنا على القول بأن الفساد الإداري لا يستطيع أن ينتشر ويتكثف إلا إذا استحضر جميع المداخل والمنافذ الممكنة سواء كانت مداخل علاقبة أو قانونية أو لغوية أو نفسية.

4 - البيئة المسرعة والمسهلة لتفعيل نظام اقتصاد الفساد

لا يمكن فهم الأسباب المباشرة وغير المباشرة لانتشار الفساد الإداري، إذا قمنا باختزالها في مستوى الممارسة الفردية فحسب، فاستراتيجيات التواطؤ والمشاركة وغش الطرف، تمبر كلها على أن اقتصاد الفساد لا يمكن أن يتحرك إلا بشكل تفاعلي سواء من

(ب) روتينية العلاقات:

كل إمكانية للتجاوز واستغلال الموقع الإداري، وبين شخصية هذا الإجراء الإداري بإفراغه من مضمونه الردعي والتعامل معه كإجراء شكلي فقط.

الرقابة الشكلية من أكثر العوامل المسهلة تعقيدا، لأنها خلاصة لمجمل العلاقات الشخصية التي ينسجها الأعوان والمسؤولون مع بعضهم البعض طيلة سنوات العمل، كما أنها تستدعي مختلف علاقات القرابة والصداقة وتستهضر في كل مرة المصلحة الشخصية على حساب المصلحة العامة.

كل هذه العوامل ممتنع حسب دي ساردان للشبكات المهنية قدرة أكبر على تعطيل إجراءات العقاب، وذلك إما لأنها مدفوعة بدوافع التضامن والرغبة في إظهار التسامح مع زملاء الدرب، أو لأنها كذلك مورطة بشكل من الأشكال في بعض عمليات الفساد، فمن مصلحة كل طرف حماية الطرف الآخر لكي يتمتع هو نفساً بالحماية المشتركة، ولعل الجميع يعلم أن من هو يصدد التعرض للعقاب لم يفعل سوى ما فعله غيره، وأنه ليس سوى حلقة من سلسلة طويلة وممتدة في الشبكة ككل، وبالتالي سرعان ما تترد إجراءات العقاب لتصبح موضوع استنكار من قبل الجميع(11).

(ج) منطق التبرير:

كما أن الحديث عن الفساد الإداري يتضمن مراوحة ارتدادية بين الاستنكار والتساهل، بين التشدد والتسامح، إذ كلما اقترب الفاعل من الخطاب الرسمي، إلا وكان التشدد والاستنكار لهما الأسبقية، والعكس صحيح، أي كلما اقترب الفاعل من الواقع المعيشي واستحضر ضغوطات العيش ودخل في عمليات مقارنة واقعية بين مستوى عيشه ومستوى عيش أشخاص آخرين أكثر حظا اجتماعيا، إلا وكان خطاب التبرير والتسامح هو المقدم في مواقفه من اقتصاد الفساد الإداري.

ويختلف منطق التبرير حسب الانتماء المهني والاجتماعي فمنهم من يعتبر أن التدبر من صلب

تلعب روتينية العلاقات بين المسؤولين والإداريين دورا محوريا في تسج علاقات تحالف وتواطؤ يصعب بعدها على المراقبين تفكيكها، باعتبار أن اقتصاد الفساد الإداري يتوسع وفق منطق القسمة والإمماج القائمة على أساس التوريط المعمم لمختلف الفاعلين في نفس المجال، والمسندة من جهة أخرى بعلاقات التأثير والتقليد وبواجب التعاون لكي يتجنب الموظف أن يكون موضوعا للطعن في السمعة الاجتماعية من قبل المتواطئين.

(ت) الحريف، هل هو ضحية أم مسؤول

كما أن البيئة المسهلة لا تتعلق فقط بعلاقات التواطؤ الداخلية، وإنما كذلك تستحضر دور الحريف في تسريع انتشار الفساد الإداري فالصمت والتسليم بالمجهول والحياء المبالغ فيه وتفاوت المعرفة بالقانون بين الموظف والحريف، تعتبر كلها عوامل مسهلة وسرعان ما تضع الحريف في موقع المسؤولية وليس الضحية. يملك الموظف العمومي قدرة كبيرة على اللعب في مساحات الفراغ المعرفي والتلاعب بمختلف الإجراءات عبر التضخيم تارة والإغفاء طورا آخر، إلى درجة أن يتولد لدى الحريف شعور بحالة من العطالة الذهنية المركبة لخياراته وقراراته تجاه الوضعية المأزومة التي عمل الموظف على تصويرها وترسيخها في ذهن الحريف.

(ث) الرقابة الإدارية الشكلية:

تعتبر الرقابة الإدارية الشكلية لأملاك الدولة المالية والعينية، ولمختلف الإجراءات القانونية لسير العمل الإداري، من أخطر وأهم العوامل المشجعة على تفعيل نظام اقتصاد الفساد، وذلك لما تتضمنه في صلبها من مفارقة خطيرة تتراوح من ناحية بين إلزامية نعل المراقبة المتصوص عليها قانونيا لغاية ضبط وقطع الطريق على

مسؤوليات أخرى أو مواقع عمل مغايرة تكون أقل حظاً في الربح المالي.

خاتمة

ما يمكن الإقرار به في خاتمة هذا المقال، أن من خصائص مركب اقتصاد الفساد الجوهري، أنه يتجاوز الأفراد ليتشكل بصفتهم ظاهرة قائمة الذات تتميز بالتعميم والتشكل والقدرة على إنتاج بنتها باستمرار حسب ظروف التفاعل وشدة الضبط القانوني والاجتماعي، إذ لا يخلو أي مجتمع أو قطاع من آليات التدبير مهما كانت بسيطة، وبالتالي فما اقترحتاه من أشكال مبسطة، لا يمكن أن يعبر سوى عن نماذج بنائية قابلة للتضخم والتقلص أو التداخل والانفصال، استناداً إلى مدى انخراطها الاجتماعي والقبول بها من قبل الفاعلين الاجتماعيين كمسالك استراتيجية وحملية للتدبير والربح المالي من أجل المحافظة على الحد الأدنى من التوازن أو الرقي في السلم والتراتب الاجتماعي.

إنه هالات التفاعل بين استراتيجيات الفاعلين الاجتماعيين وبين أشكال التدبير في القطاع العمومي غير معزولة عن مستوى تطور المنظومة القانونية في تونس، إذ بالقدر الذي تطورت ومازالت تتطور فيه أشكال التدبير خارج نطاق القانون، بالقدر نفسه الذي حافظت فيه التشريعات الموجهة لضبط الفساد الإداري على صلابتها ولم تتمكن إلى حد هذا اليوم من مواكبة قدرة الفاعلين الاجتماعيين على تعطيل آليات الرقابة والضبط بما ينسجمونه من علاقات تفاعل داخلية وسرية قادرة على تحييد المنظومة القانونية من ناحية، وسحب أطراف الرقابة من أجل توريطهم في بعض من عمليات الفساد، ومنها دفعهم للتواطؤ مع المنظومة الفاسدة بشكل معمّم.

كما أن العمل على الحد من انتشار ظاهرة اقتصاد الفساد داخل المؤسسات العمومية والخاصة

الوظيفة هو استعادة حق، وبالتالي فهو محاولة لإحداث نوع من التكافؤ في إطار وضعية اجتماعية واقتصادية تتميز بعدم التساوي في مستوى توزيع الأجور.

ومنهم من يعتبره إعادة توزيع لسلسلة لا متناهية من عمليات الإفراغ وإعادة الشحن، كما يفقده الموظف من أموال في بداية كل شهر نتيجة الديون البنكية والمصاريف الشهرية المبرمجة كالدروس الخصوصية، يقع تعويضه خلال كامل الشهر من أطراف متعددة وبطرق مختلفة (رشوة - ابتزاز - مكافأة - ضريبة خدمة ...).

وأطراف أخرى أكثر حظاً تعتبر أن التدبير من صلب الوظيفة هو امتياز راجع بالنظر لموقعه باعتباره مسؤولاً، وبالتالي فاستغلاله للأموال العينية أو استفادته المباشرة من صفقات المؤسسة العمومية، هو امتداد طبيعي للوظيفة ولمكانته المهنية.

ح) المسؤولية المؤقتة والبحث عن الإثراء السريع :

في إطار اقتصاد الفساد، يتحرك المسؤول الإداري في تونس وفق منطق معين، هو سبابة الدافع المرفعي بالنسبة له لاستغلاله المنحرف لأموال المؤسسة العمومية، إنه منطق التملك والتعامل مع المؤسسة وكأنها ملك خاص أو جزء من مشاريعه ومصادر ثروته الخاصة، ولكن رغم هذا الاعتقاد الراسخ نوعاً ما في الثقافة الإدارية للمسؤول التونسي، إلا أنه على وعي تام أن هذا المنصب ليس بدائم لشخصه، يحكم مبدأ التداول على مناصب المسؤولية في تسيير الإدارة.

هذا التناقض بين منطق التملك والزعم بوقتيّة المنصب، أصبح يمثل بيئة مسرّعة لتكتف عمليات التدبير اللاشكلي في صلب القطاع العمومي، إذ كل مسؤول يوجه أهدافه وأولوياته اقتصادياً، يعمل بشكل دائم ومكثف على استغلال كل الإمكانيات الإدارية المتاحة في نطاق سلطته، من أجل تكديس الثروة قبل انتهاء مدة النيابة أو التكاليف، وربما تعيينه في

يعتبر آلية مؤسسية لممارسة هذه الرقابة، وآلية لتحقيق المساءلة والشفافية العامة، ولا يتظر من هذا الجهاز أن يكون فعالاً في الرقابة أو المكافحة، إذا كانت السلطة التي يرجع إليها سواء كانت رئاسة الدولة أو الجهاز التشريعي أو الحكومة، لا تخضع هي نفسها للمساءلة عن أعمالها (12).

يتطلب مراجعة جديدة للعلاقات الشكلية التي تجمع المؤسسات الإدارية بالمنظومة الأوسع للمساءلة العامة، فأجهزة الرقابة المالية لا تعمل من فراغ لأن دورها يتحدد بطبيعة النظام السياسي ومدى احتوائه على آليات فعالة للمشاركة الديمقراطية وتداول السلطة وتنظيم سلطات الدولة وأجهزتها، فجهاز الرقابة المالية

الهوامش والإحالات

- (1) ابن طاهر، جمال، الفساد وردعه، الردع المالي وأشكال المقاومة والصراع بالبلاد التونسية، تونس، منشورات كلية الآداب صنية 1995 صص 145 - 151
- (2) الحسني قصي، أركيولوجية الفساد والسلطة، دار ومكتبة الهلال، بيروت 2009 ص 254
- (3) التيمومي، الهادي، تونس 1956 - 1987، تونس، دار محمد عبد البشير، 2006، ص 99
- (4) التتير سمير، الفقر والفساد في العالم العربي، دار الساقي، بيروت لبنان 2009 ص 13
- (5) التتير سمير، الفقر والفساد في العالم العربي، دار الساقي، بيروت لبنان 2009، ص 15
- (6) ALT, Eric, IRENE, Luc, La Lutte contre la corruption, Paris, PUF, 1997, p 5
- (7) LE BRETON, David, L'interactionnisme symbolique, P.U.F. paris 2004 p 147
- (8) الكبيسي عامر، الفساد والعولة تراس لا توعية، [د م]، المكتب الجامعي الحديث، 2005، ص ص 20-21
- (9) SIMMEL, Georg, Sociologie et épistémologie, Paris, PUF, 1981, pp 165174-
- (10) ALT, Eric, IRENE, Luc, La Lutte contre la corruption, Paris, PUF, 1997, p5
- (11) DE SARDAN, Olivier, «La Corruption quotidienne en Afrique de l'ouest», Politique Africaine corruption au quotidien, 2001, n° 83, p 26
- (12) عاشور أحمد صفر، معوقات الرقابة العليا على الأموال العامة ضمن منظومة مكافحة الفساد في إطار الوطن العربي، (تعقيب) المظنة العربية لمكافحة الفساد، المساءلة والمحاسبة، 2007، بيروت، ص 256

النَّحْتُ فنٌّ تعبيرِيّ



أحمد محمد الصولي / - باحث، تونس

تحتوي هذه المجالة على : مقدمة وثلاثة أقسام :

- 1 - قسم نظري،
- 2 - قسم تاريخي،
- 3 - قسم تحليلي تطبيقي

المقدمة :

إذا كان النحت من الناحية التجريدية هو أحد الفرعين الأساسيين في الفنون التشكيلية إلى جانب الرسم، إذ يشكل الأول فن التعبير بالمجسمات، والثاني فن التعبير بالمسطحات، وعلى هذا الأساس، فإن الرسم والنحت هما المادتان التأسيسيتان في تعليم الفنون التشكيلية بفروعها المختلفة

والنحت كما يرى البعض، هو كل مجسم : من عمارة إلى طائرة إلى صاروخ إلى دولا ب إلى كرسي إلى تمثال، الخ،، إنه المادة التأسيسية في تعليم الفنون التشكيلية بفروعها المختلفة، أما النحت بالمفهوم البشري فهو الفن الذي خلّد لنا القيم الحسنة، وبشكل واضح تلك التي عاشت الزمن، وتحدثت القرون، لتعطي لنا شخصيته القادرة دائماً على صنع الحضارة، بما فيها من قيم مادية وروحية.

إن النحت، بعبارة أخرى، هو أحد أهم الوسائل التي تحدثت الزمن، لتدعم أملنا وقدرتنا واعتزازنا بتراث أجدادنا ومعلمينا، وهو باعث على التفكير في استمرار الحياة، والقدرة على الخلق الجديد والابتكار الدائم، إنه فن الخلود، اليوم، يعد الأثر النحتي النصي والتزييني، من المظاهر الحضارية المهمة في أي بلد، وإذا كانت حضارة الدول تقاس بطول السلك الحديدية لديها، فإن جمال المدن وحضارتها وتقدمها، تقاس أيضاً، بما لديها من تماثيل فراغية، ونصب تذكارية، ذلك أن أجمل المدن والبلدان، تلك التي تستقبلك بإبداعات فنانها ومزخرفيها ومهندسيها، ولطالما عرفت المدن

واشتهرت، من خلال هؤلاء، وعبر أعمالهم الخالدة التي ترصع مطارحها.

تتميز المواد التي يعالجها النحات بصلابتها، ومن الصلابة تخرج المشاعر والأحاسيس المرهقة وفيها تتجسد أشد الحالات عاطفية أحيانا، فقد يختار النحات المرمز أو الحجر أو الخشب للإنجاز عمل يصنع بالأحاسيس والتعبيرات الوجدانية، ولنا في النحات بجماليون (القرن الخامس ق، م) مثال جيد حيث أنجز منحوتة لأفروديت، وقع في حبها وهام بها ولم يستطع التغلي عن تلك المنحوتة، فالمواد الصلبة تستطيع أن تتجج مشاعر رقيقة، وتسيطر بالتالي على الحواس، وتجذب إليها أذن القوى، ولذلك مدلول واحد هو التعبير فلا توجد منحوتة نشأت من لا شيء أو لا تعبر عن شيء.

لقد كان النحت ولا يزال، من أصعب وأجمل أنواع الفن التشكيلي، وهو إلى جانب (عناقه) يبقى اللغة الفنية التعبيرية الأقوى حضوراً في المواقع، بلادنا ليست ومهمة

يبحث جانب هام من فناني النحت عن مكان الجمال والإحياءات من خلال التجريدية والرمزية المعنوية على حصيلة مختزل قاموسهم البصري وعلى قدرة كل منهم على التعامل مع الكتلة وكيفية إبراز الشكل النهائي الذي يتكون في غالب الأحيان من أنماط هندسية منها الدائرة التي تظهر في الشكل الكروي أو المستطيل، إضافة إلى بقية المنظومة الهندسية مع سعي لإثبات القدرة على صياغة الشكل النهائي بالتلميع أحيانا وأحيانا أخرى بإيجاد تأثيرات من خلال الخدش أو التحزيز، البعض منهم يقدم أعمالا تكشف مدى يمد نظرة الفنان وحجم مخزونه الثقافي، والوعي بمنجزه، ومنهم من يترك للمصدقة إحداث التأويلات الجمالية مطلقا العنان لأدواته وعدده وبحرية كاملة لتشكيل العمل. خصوصا أن غالبية الفنانين يرون في الحجر والرخام الصعب الراس مادة للتحدي وإثبات القدرة على التشكيل على حساب الفكرة، فخرجت تلك الأعمال بنمطية ممقوتة لا يتعدى



حوله وتقديم أعمال رديئة، بعيدة عن أسس العمل النحتي المبني على الحوار مع الكتلة والفراغ من خلال فكرة معلنة مسبقا تسكن مخيلة الفنان انطلاقا من مخزونه البصري والثقافي تكون مكتملة التكوين والمعنى، غير مشوهة أو ممسوخة، فالتحت كما هو معروف مهما كان حجم العمل ينبغي أن تدرس جميع جوانبه خصوصا إذا كان مجسما يرى من جميع الاتجاهات والأبعاد، فتكون له علاقة بالفضاء العام عكس اللوحة التي تتعامل مع فضاءها المحدود ويتم تشكيل العناصر وفق هذه المساحة، ومن هنا تظهر صعوبة التعامل مع النحت حيث يضاف للفضاء العام جانب الإسقاط الضوئي الذي يتلقاه الشكل في أي مكان يتم عرضه فيه، صناعيا داخل المعارض والصالات أو طبيعيا حينما يكون الشكل في حديقة أو ساحة أو ميدان وتأثيره على الشكل بناء على ما هو عليه

فيها الشكل الإشارة إلى رضوخ الفنان إلى اتجاه الشكل دون تسخيرها للمضمون، إضافة إلى تمسك البعض باتجاه أو تقليد أو استنساخ لمن قبلهم نتيجة عدم وعيهم بالعمل الفني ودخولهم معترك الفن سعيا للحضور بناء على هوية أنت متأخرة من دون وجود موهبة مبكرة يتم صقلها بالتخصص أو بالخبرات الطويلة فحملت أعمالهم ملامح ورموزا لا يمكن تفسيرها أو ربطها بأية رؤية جمالية ذات مرجعية بصرية سوى التعامل مع ما تنتهي إليه الكتلة بكل علاماتها. هذا التوجه الصعب فيما يتجه أولئك البعض من المتستبين لساحة النحت يتعاملهم مع منجزهم يؤكد أنهم غير مهينين لهذا المجال وأن انتسابهم إليه جاء نتيجة النقص في عدد النحاتين من المبدعين في الساحة التي فتحت الفرصة لكل من يبحث عن هدف لا علاقة له بالفن، وهو ما يبرز في تكرار النمط أو الالتفاف





ARCHIVI

معالجة الشكل : يهتم الفنانون النحاتون بعناصر : الفراغ والكتلة والحجم والخط والحركة والضوء والظل واللمس واللون، وهذه هي نفس العناصر التي يهتم بها الفنانون في التصوير التشكيلي، غير أنهم في التصوير التشكيلي يعملون على إحياء الشعور بها على مسطحات ذات بعدين هما الطول والعرض، ويقصد بالكتلة حجم العمل في الفراغ ووزنه، أما الحجم فيُقصد به الفراغ الذي يشغله العمل، والخط يعني أطراف قطعة النحت، الحركة تُمد من العناصر المهمة في النحت، فبعض الأعمال النحتية يبدو مستقرًا على قواعده، وبعضها يبدو مليئًا بالحركة، ويوحى بها، ويحقق النحاتون هذا الإحياء بالحركة بترديد أشكال مقوسة أو بغير ذلك من

من تصميم وتنفيذ محكم يجعل من الضوء جزءًا من جماليات العمل

القسم الأول : النحت قن من القنون

أشهر أنواع النحت وأكثرها انتشارًا هو ما يسمى بالنحت المستقل أو المجسم، وهو المنحوت من جميع الجوانب وله أحجام مستقلة عن الخلفية ثلاثية الأبعاد، والنوع الثاني هو النحت البارز، وهو الذي لا يكون مستقلاً عن الخلفية، وقد كثر استخدام هذا النحت البارز في تزيين المباني القديمة في مصر ووادي الرافدين واليونان وإيطاليا وغيرها، وكانت طريقة الصب تُستخدم في تنفيذ بعض أعمال النحت البارز



الأشكال بوحى بالشغل والأحمر بالتوسط في الوزن، والأصفر بالخفة، غير أن أغلب الفنانين لا يهتمون بتلون أعمالهم، ولا يرون ضرورة لذلك.

تطورت أساليب النحت، وتناول الحائزون موضوعات مختلفة خلال العصور المتلاحقة وظهرت أساليب خاصة بالمصريين القدامى، وبالإغريق، وبالأتراكانيين والرومان والفينيقيين والصينيين والهنود والسريلاكيين واليابانيين.

من أساليب النحت

الأثر التذكاري : يعتبر فن النحت من أنسب الفنون التي يمكن استخدامها في تخليد الذكرى لأن النحاتين يعتمدون على مواد معمرة كالخجارة والمعادن، ويسمى هذا النوع من الفن النحت التذكاري وقد احتفظت كثير من الحضارات بتمائيل لأشخاص أدوا أدواراً مهمة في تاريخ هذه الحضارات،

الأساليب، غير أن بعض الفنانين المحدثين جعلوا نحتهم نفسه متحركاً كما في مدرسة النحت الحركي، التي أنشأها النحات الأمريكي ألكسندر كالدر، وأصبح النحت المتحرك هؤلاء يصممون تماثيل من أنوع من المعادن الرقيقة، توصّل بعضها ببعض أسلاك وقضبان لتكون مجموعات متوازنة معلقة في الهواء تتحرك في الفضاء لأقل حركة هواء.

الضوء والظل : في حالة النحت، لا يكون الضوء أو الظل بنفس الأهمية كما في حالة التصوير التشكيلي، ورغم ذلك، فلا بد من أن يفكر فيه النحات قبل تنفيذ عمله، كما ينبغي أن يفكر في الملابس التي تتأثر بالضوء، فالملمس الصقيل قد يمسك الضوء، أما الملمس الخشن الذي ترك عليه آثار يد الفنان أو آثار الأدوات التي عمل بها، فإنه يوجد شعوراً بالحيوية ويضفي الجمال على العمل النحتي.

اللون : يكتل بعض النحاتين أعمالهم بتلونها، ويعتمدون على الإيحاءات الرئيسية للألوان، فاللون



ولم يقتصر دور النحت في العمارة على الإكمال والتزيين، بل كان له دور عملي؛ فقد كانت بعض الأعمال النحتية الإفريقية تلتصق على جوانب المباني (على الإفريز) لتقويتها، وكانت بعض الأعمال الفنية تقوم بدور الأعمدة التي تسند المبنى، كما في مبنى الأكروبول في أثينا.

أما الأساليب المتبعة في هذا الفن، فأهمها عملية النحت (أو الحفر) من القطع الخشبية أو الصخرية، أو غيرها، حيث يتصور النحات الشكل النهائي ويستخلصه من الكتلة التي أمامه، والأسلوب الثاني المستخدم في هذا الفن هو التشكيل أو البناء بإضافة طبقات من الطين أو الشمع أو غيرها من المواد، وكانت هذه المواد تعطي

التعبير الفني : يُنتج كثير من الفنانين أعمالهم من أجل إشباع حاجاتهم الابتكارية؛ أو للاتصال والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم الخاصة، أو لمجرد عمل شيء جميل، أو لتجريب خامات جديدة، كما في فن النحت المعاصر الذي يستخدم الفولاذ والبلاستيك والزجاج والألومنيوم وغير ذلك.

جزء من العمارة : ارتبط فن النحت بالمعمار منذ أقدم العصور، وذلك لاستخدامهما خامات واحدة، ولاحتياجهما إلى نفس المهارات، ونرى كثيراً من المباني القديمة تُستكمل بأعمال نحتية (البريثون)، تُعدّ جزءاً مكتملاً لها، بل إن بعض المباني المعمارية القديمة، كانت تُنحت كلها من الصخر، (مثلا البتراء)

قوة محرقها (كما في حالة أعمال الطين الصمرة احمد) أو بصيها بالألومنيوم أو البرونز أو نحس أو الإسمنت بعد إعداد قوالب للأشكال الأولى. وإضافة إلى هدي الأسلوبين، فإن فن النحت المعاصر يستخدم أساليب حديثة كاللحام وغيره،

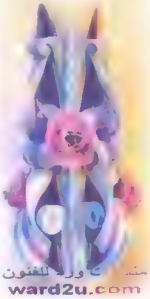
أصبح الفنانون في عصرنا الحالي يتبنون من النحت المباشر من الصخر والخشب ويكتشرون من النحت البنائي، فيشكلون ما يشاؤون بالطين أو الصلصال قبل أن يقوموا بصيه، وفي حالة الأشكال الكبيرة، فإن الناصين يستخدمون هياكل داخلية من الأسلاك والأخشاب لتقوية هذه الأشكال ونحاسكها حتى تصب،

الخامات والفكرة

ومع أن المفهوم السائد للنحت يعني التعامل مع خامات الخشب والحجر عودا إلى ما كان يتم القيام به من أدوات لا يتعدى دورها أكثر من حط أو حفر إلا أن النحات المعاصر أخذ في البحث عن خامات جديدة ابتداء من الأساليب السابقة التي لا زالت الجبر يهتم بها ومنها الحفر الغائر أو البارز في الأعمال النحتية المسببة أو الأعمال ذات الأبعاد الثلاثة المفتوحة في الفضاء العام ومنها التشكيل عبر الإضافات وتاليف العمل بخامات متنوعة أو بتشكيل القوالب بعد الإعداد المسبق للشكل بالطين أو الجبس لتحويله إلى البرونز كما نراه في أعمال الكثير من الفنانين، وقد تعددت خامات النحت منها النحاس والحديد بتطويعهما بالأساليب الحديثة كاللحام والتسخين والطرق، كذلك النحاس الأصفر للطرق والتشكيل الغائر والبارز إضافة إلى البرونز والرصاص ويستخدمان في القوالب،

وصلت معلومات كثيرة عن السابقين وحضاراتهم وأفكارهم وطرائق حياتهم عن طريق الأعمال النحتية، واستخدم النحت استخداما عقائديا عند كثير من الشعوب، وفي حقبة تاريخية مختلفة، كما عبر به





الفنانون عن رجهت نظرهم، وسجلوا به تاريخهم، فالحضارات اليونانية والمصرية القديمة والسبئية والآشورية والبابلية والسبئية والهندية واليابانية قد وصلتنا عن طريق النحت، ونستطيع الآن بمشاهدة الأعمال النحتية المصرية القديمة أو الإغريقية أو غيرها أن نرى الطريقة التي كان يَزُوع بها الناس وقتذاك، ونتعرف على أزيائهم وجميع أنشطتهم

القسم الثاني : جولة خاطفة في تاريخ النحت

في الشرق الأوسط، كان النحت في العهد المبكر لحضارة بلاد الرافدين يتألف من أشكال مصغرة القياس للملوك والكهنة، وقد تميز نحاتو بلاد الرافدين بعرض مناظر عنيفة، ولم يحاولوا تسجيل رسوم توجي بالحركة أو تصوير أشخاص حقيقيين، غير أننا نشاهد رسوماً أكثر حيوية تظهر بارزة على قطع حجرية صغيرة تزين الأدوات والمعب،

وخلال عهد الإمبراطورية الآشورية (بين القرنين العاشر والسابع قبل الميلاد)، استخدم نحاتو النحت حلية معمارية ونحتوا أشكالاً من الحجر النثري والزلووش البشرية، ونصبوها أمام بوابات القصور، وأزينت جدران القصور بأشكال بارزة لأشياء كثيرة للدلالة على قصص الحملات العسكرية التي قاموا بها والحوادث الأخرى المهمة، وقد وجدت منحوتات دقيقة في نينوى (الموصل حالياً) تروي قصة صيد الملك للأسود وتعتبر الأشكال المنحوتة عن حركة الحيوانات بدقة واقعية أكثر من الأشكال التي كان النحاتون القدماء يبرزونها،

أما النحاتون الفرس في عهد الإمبراطورية الأخمينية، فقد اهتموا بنحت نماذج من أشكال تدل على أطراف الحيوانات وعضلاتها، ومثال ذلك الشكل البارز الذي يمثل الأسد وهو يشبك في عراك مع ثور، وكان الفرس يزينون لباني بمنحوتات ناتئة كبيرة، ولكن أعمالهم الدقيقة ظلت على نطاق ضيق وتظهر على بعضها آثار





ARCHIVE

سحرة من الهند ، - بقية الأشكال التي نعطي حدران
بجس من بصور حسلاً ديبيا أو حادثة، مثل إحدى
مصر - مصر - وس الأمثلة الشائعة على الأشكال البارزة
للمنحوتات مطر اخوود المصريين وهم يفقدون الأسرى
أمامهم.

لم يهتم المصريون القدماء بالواقعية في التماثيل
والقياسات عند نحت الأشكال البشرية، واعتبروها غير
ضرورية، باستثناء فترة قصيرة خلال القرن الرابع عشر
قبل الميلاد، عندما نحتوا أشكالاً وأشخاصاً تنسم ببعض
الواقعية.

لقد ازدهرت حضارة وادي السند فيما يسمى الآن
الباكستان وكذلك في الجزء الغربي من الهند من حوالي
القرن السادس والعشرين إلى القرن الثامن عشر قبل
الميلاد تقريباً، وقد سلّمت منحوتات ذلك العهد من

واضحة للفن الإغريقي التقليدي. [أم] الحجر في الديبل
أنشأوا مملكة كبيرة في آسيا الصغرى بعد سنة 2000
ق.م، فقد استخدموا طرازاً من النحت سابه أسلوب
النحت الآشوري، كما نحتوا عددًا من النُصب الضخمة
من الصخر الصلب تمثل ملوكهم وآلهتهم، أو مناظر
احتفالاتهم الدينية

وفي مصر، ظهر أسلوب متميز من النحت حوالي
3000 ق.م، واستمر على حاله دون تغير يذكر طوال 30
قرناً، وكان المصريون ينحتون لأسباب معينة مثل : مناسبة
ذكرى شخص أو حادث أو لعرض نشاط وقضايا
أشخاص حقيقيين، ومن ضمن هذا النوع من النحت
أشكال الملوك والملكات، وبعض هذه التماثيل ضخمة
جداً؛ إذ إن التمثال الجالس لرئيس الثاني المنحوت من
الحجر في أبي سمبل يزيد ارتفاعه على 20 متراً، ومن



ARCHIVE

هوادي الزمان في معظم المناطق الرئيسية لتلك الحضارة، ومن بينها لوحات حجرية صغيرة تمثل أشكالاً بشرية وحيوانية، استُخدمت أثناء احتفالات السحرة، وقد وجد أن النحت خلال الألف الأول من الحضارة الهندية القديمة

والصينيون القدماء كغيرهم من الشعوب القديمة واجهوا مظاهر الكون الغامضة بتقديم العطايا إلى أرواح مجهولة، وفي عهد أسرة هان المالكة، كان تأثير الفن البوذي الهندي قد انتقل إلى الصين عبر آسيا الوسطى على أيدي تجار الحرير، وبدأ النحاتون الصينيون بنحت نُسب خشبية وأشكال حجرية تمثل بوذا، فكان لظول أناتهم في العمل ومهارتهم في صقل الأشياء، أثرهما في تحويل الفن الهندي الأجنبي إلى إيقاع متناغم مهيب.

بين القرن السادس قبل الميلاد والقرن السادس الميلادي كان واقعاً تحت تأثير المعتقدات البوذية؛ فنجد آثار ذلك في البوابات والأسبجة الحجرية التي كانت تحيط بالأبراج البوذية المنيبة التي بنيت تخليداً لذكرى بوذا، والنحت هنا حفر يشرح حياة بوذا وتعاليمه،

أما الفن الهندي خلال القرون الوسطى (منذ القرن السادس الميلادي) فإنه يعكس تأثير الهندوسية التي يمثلها شيفا معبود الهندوس الذي يصورونه في معظم منحوتاتهم على هيئة شخص بأربعة أذرع



ARCHIVE

النحت الإفريقي

يشمل النحت الإفريقي الأثمنة والمجسمات والأشكال المزخرفة التي تستخدم في الاحتفالات، وفي المناسبات الاجتماعية الأخرى،

ومن الملاحظ أن أغلب النحت الإفريقي قد صنع من مواد لا تستطيع مقاومة الزمن كالأخشاب، ولهذا فإن الموجود من النحت الإفريقي لا يزيد عمره كثيراً على المائتي سنة.

أما الأعمال النحتية التي نَقِذَت بالبرونز والماج والطين المحروق، فإنها قديمة، وأقدم نحت إفريقي معروف يعود إلى حضارة نوك النيجيرية التي ازدهرت في القرن السادس قبل الميلاد،

ويستخدم النحاتون الإفريقيون ألواناً قوية ومتقابلة في الأثمنة التي يصنعونها لتُلبَس في حفلاتهم، أو تُستخدم لأغراض سحرية عقائدية، وقد يجمع القناع الواحد ملامح من عدة مخلوقات كالإنسان، والحيوانات المختلفة والزواحف، لتطرد بقوتها الأرواح الشريرة، كما كان يعتقد الإفريقيون القدماء، وكانت تُضاف إلى بعضها قطع من الجلود والقرون والخرز لإعطائها تأثيراً أعمق،

ويشبه الفن في الجزر المنتشرة في المحيط الهادئ الفن الإفريقي في أغلب جوانبه، غير أن المواد التي تُستخدم تزيد قليلاً على تلك المستخدمة في النحت الإفريقي، فمن الخناصات التي تزيد في نحت الجزر المحيطية ريش الطيور والقواقع والأصداف وغيرها، كما أن بعض سكان هذه



الهنود القيلي. يحمل فن النحت القبلي صناعة الأقمعة والمجسّمات والأعمدة الطوطمية المنحوتة وغيرها، وقد لاحظ الدارسون أنّ فن النحت القبلي عند الهنود الحمر، وخاصة هنود السواحل الشمالية الغربية للمحيط الهادئ يشبه إلى حد كبير فن النحت عند قدماء الصينيين، مما يؤكد وجود علاقات وثيقة بين الحضارتين،

النحت في العصور الوسطى

وفي عصر النهضة استخدم النحاتون في هذه الفترة نفس الأساليب والأدوات التي استخدمها النحاتون القدماء، كذلك استعان نحاتو القرون الوسطى بأدوات مهيأة بشكل خاص لحفر الخشب، كانت تساعد في إنجاز أعمال بالغة التعقيد، واشتغل هؤلاء الفنانون في ورش منظمة تدعى مراكز النقابات، وخلال القرنين الخامس

الجزر يستخدمون الحجارة في النحت، ومن هذه الفترة جزيرة تاهيتي التي توجد فيها أعمال منحوتة حجرية كبيرة الأحجام.

النحت عند الهنود الحمر

نقسم حضارة الهنود الحمر (الهنود الأمريكيون) إلى مجموعتين كبيرتين: المجموعة الأولى تسمى بحضارة أوليك التي ازدهرت ما بين القرن الثالث عشر والقرن الثاني قبل الميلاد، على الساحل الجنوبي لخليج المكسيك، وشملت ييرو وجبال الأنديز، ويتكوّن نحت هذه الفترة من رؤوس ضخمة جدًا، ومن نحت بارز في الصخور إضافة إلى مجسمات طينية وغير ذلك، وقد وجدت بعض الأعمال النحتية المصنوعة من الحجارة والذهب.

وللمجموعة الثانية مجموعة النحت القبلي عند

النحت المعاصر

وبمرور الزمن، انتقلت الأساليب النحتية المثبتة في مصر وآسيا إلى الإفریق والرومان، قبل القرن السادس قبل الميلاد، أما طريقة الصب باستخدام الشمع، فقد كانت منتشرة في كثير من بقاع العالم، وقد اشتهر النيجيريون القدماء بها كما في ملكة بنين النيجيرية،

تلاشى كثير من الفروق الأسلوبية بين النحاتين في القرن العشرين، ولزاد اهتمام النحاتين بالتجريد، فأصبح جل اهتمامهم منصباً على مشكلات التكوين وأهملوا المحتوى أو الرسالة في العمل النحتي، ولم يند اهتمامهم مركزاً حول الإنسان، كما كان في كل القرون السابقة.

وما أدى إلى ظهور نحت مُثير وأصيل في القرن العشرين ظهور خامات جديدة، وتغير مفهوم النحت لدى الفنانين، فالنظرة الجديدة إلى الواقعية أدت إلى استخدام ضوء حقيقي، وحركة حقيقية في العمل الفني، لمستخدم النحاتون أنوار النيون، وبعض الآلات، وعلى الرغم من أن النحت الواقعي الذي يهتم بشكل الإنسان، كما يندثر، إلا أن بعض النحاتين، استوحوا من حركة جسم الإنسان أصلاً فنية، ومن أشهر هؤلاء النحات السويسري ألبرتو جياكوموتي والإنجليزي هنري مور، أما النحات الأمريكي دوين هانسون فقد عاد إلى الواقعية بطريقة مبالغ فيها تشبهاً مع المدرسة الجديدة في النحت والتصوير التشكيلي المسماة بالواقعية المُغالية، التي تحاول كسر الحواجز السابقة التي كانت تفصل الفن عن الحياة اليومية،

تغلّى كثير من الفنانين عن النحت بالأسلوب التكميبي حيث كانوا يركزون على الأحجام الهندسية فقط، كما تخلوا عن أسلوب المدرسة المستقبلية التي تهتم بتصوير حركة الأشياء، ويتوضّح الفراغ والحركة والزمن على الأشكال.

عشر والسادس عشر الميلاديين، كان باستطاعة نحّاتي عصر النهضة أمثال أنطونيو بالاللو إنجاز أشكال برونزية صغيرة المقاس لهرقل وإنتايوز، استطاع هؤلاء أن يكتشفوا تقنيات خاصة بالقوالب البرونزية الكبيرة وبناء نصب عملاقة للفرسان، وقد صنعوا آلات تقوم بتكبير النماذج، فأدى ذلك إلى تطور آلات الحفر التي تقوم باستنساخ وتكبير المنحوتات الحجرية بعملية ميكانيكية كاملة.

ولعل أبرز الأعمال النحتية في تاريخ هذا الفن، هي أعمال عصر النهضة في إيطاليا، وأشهر النحاتين في ذلك العصر هم: دوناتيلو ومايكل أنجلو بيوروتي، الذي عاش في أول القرن السادس عشر الميلادي، وأشهر نحاتي أوروبا خلال القرن السابع عشر هو جان لورنزو برنيني الإيطالي، الذي أبدع في مجالي النحت والمعمارة،

انتشر فن النحت من إيطاليا إلى شمالي أوروبا إلى الولايات المتحدة الأمريكية، التي استمدت بعض الفنانين الأوروبيين لعمل بعض الأعمال الفنية، ومن أشهر النحاتين الذين تم استدعائهم إلى هناك جين أنطوان هودن، الذي طلب منه المسؤولون في أمريكا عام 1785م أن يقيم تمثالاً لجورج واشنطن، ويُعد جين أنطوان هودن أفضل النحاتين الفرنسيين، وقد صحبه إلى الولايات المتحدة عدد من النحاتين، قاموا بتزيين مبنى الكابيتول مقر الحكومة الأمريكية في واشنطن، وأشهر النحاتين الأمريكيين هو أوجسطس سان غودنز، الذي اشتهر بإقامة تماثيل أبرامام لتكوين،

وقد استخدم قدماء المصريين النحت كثيراً، وكان ترّسم الفنان أشبه ما يكون بالمصنّع الحديث؛ حيث كان عدد من الصبية يعمل على مساعدة النحات في إكمال العمل، فبعضهم يعمل في الإعداد للبدي للشكل، وبعضهم في المراحل المتوسطة، أما الذين اكتسبوا قدرًا كافيًا منهم من التدريب والخبرة فيساعدون في المراحل الأخيرة للعمل الفني،

وأبدع بعض النحاتين المعاصرين ما سُمي بالنحت البيئي حيث يقوم النحات بالتشكيل على مساحة من الأرض أو الماء باستخدام الصخور أو الحجارة، كما في عمل النحات الأمريكي روبرت سميثون.

وكما حاول النحاتون من أصحاب المدرسة الواقعية للغاية كسر الحواجز بين الفن والحياة، فقد حاول آخرون كسر الحواجز والتجميع بين النحت والتصوير التشكيلي، فأبدعوا أعمالاً بعض أجزائها من القماش والخشب الذي يقوم هؤلاء الفنانين بتلوينه، وهكذا أصبح فن النحت متنوعاً، ومتداخلاً مع غيره من الفنون التشكيلية.

القسم الثالث : النماذج التي تم التعرض إليها

يصارع النحاتون من أجل محاصرة الفكرة واستخلاص أشكالها من أدق الحركات الناتجة عن تراكب الأحداث في عصورهم وتفسيرها، في محاولة استقراء مركز حركة التاريخ عبر صياغة العناصر التصويرية التي تمثلها الخشبة والصخرة والمرمر والفسيفساء والمعادن وغيرها، من مختلف أنواع المادة الخام للعمل الفني، يتم ذلك بتوجيه من القدرات الفاعلة التي يخترنها الفنان، المالك لمفاتيح حل عقد تلك المواد المكونة لمسرح أفكاره وتشخيصاته وشخصوه، فهذا الفنان بحكم امتلاكه للحس المبدع والخبرة الراسخة والسيطرة على أدواته ومادته، وما يتوفر عليه من الوعي والرؤى الفنية والفلسفية، ومخط الفكر المنظم للحياة الخاصة والعامة، هو كلؤلأ لتجسيد حركة الحياة، بواسطة المواد الجامدة، رغم سرعة تغيرها وحركتها المتجددة.

أما الفنان الهادي السلمي فقد جعل المعادن تنتعش، مؤكدة اكتسابها إمكانية على الإعلان عن وجودها كائنات عميقة بالحركة، هل تكتسب روحاً بناء على ذلك؟ الأكيد أنها تتمتع بوضع حركي، متجهة إلى حالة الإفلات من وضع الجمود الأبدي، قد لا تفر حركة الجماد مادياً،

لكننا نستطيع إدراكها، فالفنان قادر على إدخال ديناميكية غير منظورة على إبداعاته، قد تكون هذه الكائنات معادن أو صخوراً أو أثراً أو أيًا من المواد، لكننا في النهاية ذات علاقة - عميقة - بمصادر الحركة، كما في عمله «طائر يحلق» و«الصقر العربي».

قد يمضي الفنان بعيداً في تطويع مادته للتعبير بواسطتها، فينشئ تنوءات، ويؤسس حضراً ويضع أكواماً، إنه يبتني أفكاراً من خلال ثمانيه، أو لعله يخفي في تكويناتها، قد لا تفكر في هيئة السلمي كيف هي؟ إن عشرات الأعمال التي أنجزها تحمل في نسيجها وتنوع تظهرها حالات الفنان، وربما سماته، إذ بالإمكان جمع هيئة الفنان من مواقع مختلفة في أعماله، لكن ذلك يتطلب انقطاعاً لمباشتها، النتيجة أن الفنان منبث في أعماله، في منحياتها وفي أنسجتها، في تشكيلاتها وشموخ الأفكار التي تجمع بها.

ماذا يفيد التكاثر في النحت؟ أشكال متماثلة جزئياً، وملاعب متشابهة أحياناً، مع اختلافات دقيقة للتميز، سواء في الوقت أو في ارتفاع اليد أو في كيفية ارتداء الملابس وما إلى ذلك، الأيدي مرتفعة تؤكد خضوع أصحابها لإرادة الأقوى، الأرجل عارية والرفوس كأنها تنتظر شيئاً يأتي من خلال السحب، أو هو يوجد خلفها، البطون عارية، فهل أن الجميع في حالة استغاثة؟ وهل هي اتباعدة تضع هيئة الإنسان في درجة الصفر ليساوي مع الحيوان؟ الاختلاف الوحيد يتمثل في أن الحيوان يعيش على أربع، في حين يعيش الإنسان على رجلين، فهل أن هؤلاء ينتظرون وقوع السماء أو سقوط شيء منها؟ أم أنها أشكال حيوانات في مرحلة التوقف عن الكينونة حيوانات؟ هكذا تبدو منحوتة «سلم» للهادي السلمي، وهو الفنان الذي حقق خصوصيته الفنية عبر تعبيرات أشكاله وتميزها من خلال الزنك والحديد خاصة.

إن الحركة في النحت، طموح ونجد للموانع واستهانة بها ونجاوز لها، والحركة إفصاح عن إرادة تغيير معنى

تقف مؤكدة قناعة الفنان بترابط وتكامل الجهود لتشكيل ستونية الحياة، ولئن كانت الحالات تتجافى مواضعها غير المحققة للتجسد بواسطة الخشب لتتحول من حالة الموت الأبدى إلى حالات نبض الحياة المتجددة، فإنه أيضا كان في مستوى التمازج بتلك الحالات قلما حتى تحقيقها عبر مستويات من الخطاب التحتي عالية، مستخدما خبراته وموظفا تقنياته بمهارة حتى لكان المنحوتات توشك أن تملن موقفها الصريح متفاعلة مع مبدعها، مساندة لمواقفه عما يجري.

وتشكل منحوتته الشهيرة "خبرات بلادي" مرحلة متميزة في مسيرته الإبداعية، فقد استطاع أن يجسد بالخشب ملامح أهم عامل في بناء مجتمعه، إذ هو يعلن أن الفلاحة أهم مصدر لخيرات هذه البلاد، مؤكدا من خلال حركة الشخص ووظائفهم على أن لا سبيل للخروج من أزمتها الاقتصادية إلا باعتماد الفلاحة نشاطا أساسيا.

هكذا تملن منحوتات الفنان التونسي البشير الزريبي "الذي يحمي إلى وطنه حتما"، وهو إذ يقف تلك المواقف إنما لذلك جمل وعي بانتماؤه ومحبته وامتزاجه بأحاسيس ونبض أرضه، ففي هذه المنحوتات "المصارع" و"شجرة الحياة" و"نحو المستقبل" و"خبرات بلادي" جسد الزريبي عبر مادته المفضلة، الخشب، لفكرة هامة، انطلقت منها مجموعة أفكار، وأقيمت على قاعدتها عدة منحوتات، هذه الفكرة هي: الحركة أصل الحياة، وإن كانت الحركة وهيا وإرادة وتخطيطا، فإن الحياة هي الخلفية المحركة الدافعة لكل ذلك، وتنشأ في شرايين الوعي تفاعلات لا يدرك كنتها غير المبدع، فتكون موجات البث والتقبل من خلالها في حركة مستمرة، تخزن أدق تشكيلات الحس، وكلما يولد في سياق تلك التفاعلات نبض، تسجله عدسة وعي الفنان، لتحوله في مرحلة أخرى إلى عمل فني، تلوح في منحوتاته تشكيلات الفكرة مجسدة ملامحها وأسرار ضموها وأبضا تغلغل نبض الحياة فيها.

الحياة في الكتلة، ولكن هل يتم تجسيد الحركة نحتا بالسهولة التي يتصورها البعض؟ فقد توفق النحات بفسير الزريبي مثلا في تجسيد الحركة في الجمادات، كما تمكن من تجسيد حركة الأجسام على نفس المواد رغم عدم استقرار أوضاعها، أصبحت تلك، في الخشب، ذات ملامح ناطقة تصرخ بمواقفها، تقول منحوتة البشير الزريبي "المصارع": إن كل طموح محاصر بالعقبات والمعوقات، ويجسد الفنان تلك المعوقات في حركة الحبة التي غرزت أنيابها السامة في ساق المصارع/ المنحوتة، أي أن أمام كل حي وكل حركة حياة، ثمة تحديات لا بد من مواجهتها، والانتصار عليها، للوصول إلى الهدف أو الأهداف، وأنه لا مناص من المقاومة فوق الطبيعة وقوى أخرى تتحدى، ولا بد من استمرار المقاومة لتوظيف تلك القوى لفائدة الإنسان، والشرور التي تطفح بها النفس البشرية لا مهادة في مقاومتها، بهدف تغليب الخير، وحتى تستقيم العلاقات بين بني الإنسان، ومع بقية الكائنات.

وفي نحت "شجرة الحياة" يشرعنا الزريبي بحركاتنا اللاإرادية ضمن دوران عجلة الحياة، ليحدد الصراع ويعنف من أجل اكتساب أو استرجاع تلك الإرادة أولا، وحتى يكون الصراع مجديا ثانيا، وقادرا على أن يشر في الاتجاهات المختلفة أخيرا.

حين نمن النظر في حركة الإنسان داخل شجرة الحياة، نخرج بحقيقة أساسية هي ترابط عناصر الحياة مهما كانت متنافرة ومتضادة، فالإنسان عنصر يفترض أن يكون فاعلا في الحركة الدائرية للحياة، لكنه أيضا يمثل إحدى كائناتها التي تتحول إلى صخرة تدفعها الحركة المستمرة حال تشنجه إلى غير ما تريد.

وتظل منحوتة الزريبي "نحو المستقبل" ميدانا لرصد حركة الحياة، ويمثل الكائن البشري ذلك العنصر المحرك المتحرك في خضم التحولات الحسية للواقع، وهي تنبض وفق حركته الراقصة الفاعلة، هذه المنحوتة مع نظيراتها

ويلبس الهاشمي مرزوق منحوتاته/ الأجساد النسوية - عبر التشاف - أروبة شفافا تمرى مفاصلها، وهذا ليس بالعمل السهل بواسطة الأخشاب، رغم اقتناعنا أن للألوان دورا كبيرا في إنجاز ذلك، فقد أصبح ممكنا للرائي أن يرصد كل أعضاء المرأة/ المنحوتة بما في ذلك مناطق الإفرء، مع التأكيد على أن هذا اللحاف شفاف جدا بحيث تظهر منه حتى العلامات المميزة لواقع في الجسم مثل "الشامة"، واللافت أيضا، أن هذا النحات يتعامل مع الأجسام القصيرة خاصة، ولا وجود لامرأة فراء في عالم مرزوق، كما يلاحظ تركيزه على منطق اللحم والشحم، ولا إشارة تقضي إلى وجه المرأة، وما يمكن أن يحققه من تفاعل إنساني، وما يرسم عليه من الحالات التي تنبئ عن إنسانيتها ومرتبها البشرية المتعددة الوظائف.

كانت المادة المستخدمة في النحت، تبقى قدرة الفنان على تحريكها مرتبطة بعنصرين : الأول، مهارته في تطويع المادة لإرادته، بحيث يمكنه أن يجعل منها أداة تعبير، والثاني، العمق التعبيري الذي يمتلكه الفنان، علما بأن من النحاتين من اكتفى بتجسيد المادة في أشكال جامدة لا حركة فيها ولا تقول أكثر مما يراه الملقني.

ولعل بوجمة بلميفة يمتلك المنتصرين الباحثين للحركة في المادة بحيث تقف المادة في صفه وتقول أكثر مما يحملها إياه، فأعماله تعج بالحركة وتؤسس لخطاب نحتي يجمع بين التعبير والتزيين والوضع الخاص للاستفادة من الفضاء ؛ وهي تحاور الفضاء والمتلقي وأيضا تحاور بعضها كمتاصر دالة على الحياة فيها وعلى العلاقة التي تشد كلا منها إلى الآخر، يتم ذلك حتى في الحالة التي لا يقصد منها ذلك، وهذا لا يتحقق إلا للمبدع الحق.

ثمة تجارب توهلت في تحديث عناصر الخطاب التعبيري، شرقا وغربا، ولكن المصدر واحد، هو أطر الفن الحديث في الغرب، إحدى هذه التجارب التي يطورها باستمرار الفنان محمد الزواري (قلبية) والتي

تعتمد في تشكيلها على عناصر تحديثية سواء من خلال ازدواجية المادة وتقنياتها أو من خلال توظيف منجزات الحداثة الالكترونية في تكوين وحدات التعبير الدلالي في أعماله، ومن خلال جمعه بين النحت والرسم في نفس العمل، يقدم الزواري صيفا جديدة للتفاعل مع المواد من جهة، ولاخترق ذلك بالبصيرة للوقوف على المضمون الفكري للتعبير الجماعي، في تلك الأعمال.

أما عبد العزيز الملال فإنه يحضر صفائح النحاس وأوراق الألومنيوم وغيرهما من المواد، ليدور فيها الأشكال التعبيرية عبر القص والحفر والتفوير والمباعدة بين العناصر، معجدا بعض الملامح الدالة لا عن الشخصية المنحوتة بل عن الفكرة التي تحملها، فهو يلوي المادة ويقطعها ويطوعها إلى حالات بارزة حيناً وغائرة أحيانا ويلصق على بعضها ضوءاً يتوهج لعله يخفي ظلالا لم نعتدها إلا في حالة اندحار الضوء الطبيعي لتحل محله الغبشة والضباب، وحين يكون المنحوتة، إنما يتخذ من ذلك معابر إلى سنوات الرسم، مرحلة البورتريه والتشخيص، لذلك نشاهد الحركة التداولية للألوان تراعي توافقات قلميا حينها في النحت، وبذلك تصبح المنحوتة في تداخل غير مرئي مع اللوحة التي أخذت شكلها وإطارها أحيانا، برسم للمعطيات المرافقة لها والدالة على أنها منحوتة، وهو في ذلك يؤكد على سعيه إلى تشكيل الفكرة مدلا على قدرته على إدماجها داخل الفضاء المعدني حتى تكتسب قوة وجودها.

البشير الملاجري أيضا يتعامل مع أدوات النحت ومواده بروح إبداعية، وهو عن يستجدون بالألوان لوضع هيئة ثابتة لمنحوتاته، وهو يركز جهوده على الناحية الجمالية أساسا، بحيث يوظف الموضوع لإبراز الخصائص الجمالية في أعماله، نشير إلى ذلك دون أن ننفي عنه أو تغفل اهتمامه بالقضايا الإنسانية، الأكيد أنه ساعد على إثبات خصوصية وتأثير الضوء من خلال خصوصية الألوان ووظائفها، وفي ذلك ما يؤكد اطلاع الفنان واتساع

ثقافته الفنية من جهة، وإلى استعداده الكبير لتطويع المادة وتحميلها ما يريد قوله للعالم أيضا.

ولعل دخول التنسيب عالم النحت، ورغم اختلافها عنه، قد أثرى الرؤية الإبداعية فيه، مما جعل النحاتين يستفيدون من مكونات التنسيب التي هي ذاتها فكرة مجسدة في تفاصيل وعناصر عديدة، لكن استسهال الأمر وحتى التقليد ساهما في جعل التنسيب شيئا ساذجا لدى البعض، وغير ذي أبعاد فنية لدى البعض الآخر، ولعله يندر وجود تنسيب ذات أبعاد جمالية وتعبيرية في ذات الوقت، وتبرز فيها وظائف العناصر المكونة لها، لدى المتلقي خاصة.

وواضح أن استسهال الأمر حداً بالبعض إلى جمع مهملات الخردة أو الأثاث أو سواهما، وتكديسها في قاعات العرض، بدعوى أنها تحت في حين أن النحت منها براء، لذلك، يحسن الرجوع إلى معنى كلمة «نحت» وفق التعريفات المؤسسة أمرا لازما لكل اللذين

تراودهم فكرة تطويره، حتى لا يصبح التطوير خروجاً به عن الأصل والسياق الإبداعي.

وبعد،

من كل ما استعرضنا، يتأكد بما لا يدع مجالاً للنقاش أن العمل النحتي، أيما كان منجزه، وأيما كانت المواد التي تكون منها، يبقى حاملاً وراثاً رسائل، جمالية ودلالية وتقنية، يذمها ويشحنها غالباً مبدعه، ولكن تبقى قابلية إنشاء رسائل أخرى غير التي قرر من مهمات المتلقي. ويزداد عمق الحالة التعبيرية تأثيراً حين تنطبق بعض دلالاته مع الوضع النفسي للمتلقي. وليس بنا من حاجة للإشارة إلى الخلفيات الثقافية التي توجه - بنسب كبيرة - حواس المتلقي وتساعد على تفكيك إشارات الخطاب النحتي ورموزه، للوصول إلى أبعاد المضمون الدلالي الذي هو الهدف من عملية البث والتلقي، في الإبداع الفني بشكل عام

ARCHIVE

محمد صابر عبيد يتحدث عن :

آلية القيم الجمالية في النص وإشكاليات الدرس النقدي في الوقت الراهن
وظيفة الناقد هي فحص جماليات النصوص والكشف عن المناطق الأصيلية
في كل نص أدبي من الناحية الجمالية

حوار أحمد الحلاج حاسر العبيدي / باحث، العراق

عندما تقرا لمحمد صابر عبيد الناقد تجد في نصوصه نزعة خارقة عن التقليد المتبع في أسلوب الكتابة النقدية ومنهجية البحث العلمي، فهو لا تروقه السياسات النقدية المتبعة في المكاتب والصالونات الأكاديمية، لذا تجده دائما يدعو إلى تبني الرأي الذاتي في الحكم على العمل الأدبي وعدم الاعتماد على آراء الآخرين، فكل من تلق ذوقه الخاص به وتحليله ورأيه وهو محق في حكمه وفي تحليله

ولا يكتفي عبيد في الدفاع عن رأيه من خلال كتبه النقدية وإنما من خلال محاضراته التي يلقيها لدارسي الأدب في الدراسة الأولية والعليا ولكن الحديث دائما يدور فيما إذا كان عبيد يقبض منهجا بعينه أم مناهج عدة؟ وهل يؤسس لمنهجه النقدي الخاص، أم أنه يعالج موضوعا قديما بأسلوب حديث؟ وهذا ما حملناه في جمعيتنا لهذا الحوار النقدي الساحن

- لقد بدأت تجربتك الأدبية مع الشعر، أين ذهب الشعر منك الآن؟

- فعلاً لقد بدأت حياتي مع الشعر بدأت شاعراً وهو يهيم عليّ - ليس في الكتابة وحدها - وإنما في مفاسل كثيرة من حياتي أيضاً، وظل الشعر هاجساً عميقاً وقوياً يرافقني حتى الآن، وعلى الرغم من أنك لو أحرقت مسحاً لوجدت حصيلة ما كتبت من شعر يوازي ست مجموعات شعرية على مدى ثلاثة عقود، وقد جمعت أشعاري في طبعة أولى نشرت في دمشق وقد نشرت طبعة ثانية بعنوان «هكذا أعبت برمل الكلام» بالإضافة ديوان جديد في عمان، والآن صدر لي ديوان جديد بعنوان «مياه مالحة» في دمشق

بمعنى أن الشعر مستمر معي وهذا الاستمرار ليس على صعيد الكتابة كما قلت فقط وإنما على صعيد حياتي، الشعر منهج بالنسبة لي وبهجة ورؤيا، رؤية وطريقة حياة ومزاج، وسبق أن قلت في أكثر من مقابلة إنني أعيش حياتي كلها

بطريقة شعرية، في علاقتي مع الآخرين، في أسلوبتي في الحياة وتفاصيل عملي، فهذا يعني أن حياتي مع الشعر منظمة وغالباً ما يأتي سوء الفهم في علاقات الآخرين معي من عدم قدرة هؤلاء على إدراك شخصيتي على هذا النحو فيحصل الالتباس، والشعر أيضاً عكس صورة معينة لعملتي النقدي، وغالباً ما يرى قرائي بأن لغتي لغة مختلفة عن النقاد الآخرين وهناك قصيدة في أن أجعل من شعري ذخيرة أسلوبية ومنهجية في الكتابة النقدية

ودائماً أقول إن الناقد إن لم يكن شاعراً من قبل لا يستطيع أن يصل إلى مقاصد دقيقة جداً في الكتابة الشعرية، وليس بوسعهم فهم واستيعاب كثير من الأسرار الموجودة في جيوب القصيدة وتخومها وظلالها وزواياها
- من سرق فهم؟

- والله أحدهما يسرق الآخر دائماً وأنا أتواطأ معهم باستمرار، فعندما يستطيع الشعر أن يسرق شيئاً من ذخائر النقد أتواطأ مع الشعر، وعندما يستطيع النقد أن يقضم شيئاً من ثقافة الشعر أتواطأ معه أيضاً، وأنا سعيد بهذه العملية الثلاثية بين ثلاثة أطراف متلاحمة ومتداخلة ومتعاشقة، أنا والشعر والنقد.

- كيف تضع مقارنة بين اللوحة والقصيدة؟

- التشكيل مدارس أيضاً وأسلوبيات يعني إذا كان الشعر يقسم على قصيدة وزن وقصيدة تقيلة وقصيدة نثر، فإن التشكيل أيضاً مدارس، هناك تشكيل تقليدي، وتشكيل حداثي، وتشكيل ما بعد حداثي. لكنني أعتقد دائماً أن هناك علاقة رية بين التشكيل والشعر، وهذا ما أحرقني في الفترة الأخيرة إلى إصدار ثلاثة كتب صدرت هذا العام في دمشق، الكتاب الأول (التشكيل السردى) والكتاب الثاني (التشكيل الشعري) والكتاب الثالث (التشكيل السير ذاتي)، حاولت أن أنقل في هذه السلسلة النقدية مفهوم التشكيل من الرسم إلى الشعر، يعني أن أنظر إلى القصيدة على أنها لوحة بالكلمات وبالصور، إذ حاولت أن أستحدث مصطلحاً جديداً للتشكيل بالكلمات مستفيداً من الرؤيات المتعددة للتشكيل في الرسم.

- الشعر هو عبارة عن خيال ولغة وهي عند سويسر نظام تجريدي، بينما التشكيل عبارة عن فكرة ومادة تتعظف عبر التمازج اللوني والزيت والقماش، كيف تجد علاقة بين هذين المعادلتين؟

- المادة التي في التشكيل تعادل اللغة التي في الشعر، يعني اللغة بطبيعتها الاعتيادية هي عبارة عن مادة يعني أنت تأتي إلى أصوات وتأتي إلى مفردات مثلما يأتي الرسام إلى مادة الرسم، فهو يأتي إلى لوحة وإلى ألوان وإلى كتل وإلى قماش وهذه الوحدات هي نفسها تضاهي الوحدات الشعرية، ولكن نقل اللغة من حاضنتها الطبيعية إلى حاضنتها الشعرية ونقل عدة التشكيل من شكلها التجريبي إلى اللوحة هو ما يُظهر براعة الرسام في التشكيل وبراعة الشاعر في استخدام اللغة، يعني الشعر طريقة فريدة ومتميزة في استخدام اللغة فنحن جميعاً نستخدم لغة واحدة، أكبر شاعر في الكون وأصغر شخص يستخدم المفردات نفسها ويستخدم الأصوات نفسها، وهي أبجدية واحدة في كل لغة.

لكن كيف يستطيع الشاعر أن يستخدم هذه اللغة نفسها بطريقة مبهرمة وبطريقة قادرة على إدهاش الآخر؟ هنا يكمن السر فضلاً على أن هناك مسألة أخرى هي أن اللغة وهي تُكتَب تخلق، يعني شمة خلق من طرف الشاعر وشمة خلق من طرف اللغة نفسها عندما يستطيع الشاعر أن يكشف عن جوهر هذه اللغة

وهذا لا يعني المتحدث البسيط العادي فهو لا يعرف كيف يكشف أسرار اللغة في حين أن الشاعر هو الذي يكشف الأسرار ويستفيد من هذه الأسرار في صناعة الشعر.

- لقد ذكرت في إحدى الندوات بأن الشعر هو أصل الفنون الأدبية جميعاً بينما هناك من يقول بأن السرد هو الأصل، والأخير يعدد بالف ليلة وليلة حيث أن السرد ساعد في إنقاذ أمة بكاملها بينما الشعر قتل صاحبيه ولدينا مثال طريقة ابن العبد والمتنبّي؟

- في الحقيقة إن هذه القضية أي مسألة القدم فيها إشكالية فيما يخص الأقدم وما هو الفن الأول وربما أنا تحدثت عمّا يخصني، أنا بدأت شاعراً ورمد البيت العربية هي بيئة شعر أكثر منها بيئة سرد بحكم علاقة الشعر بالانفتاح وبالبادية وبالصحراء في شكله الأولي التقليدي لكن في ما يتعلق بي أنا بدأت شاعراً ثم تحولت فيما بعد مهنيّاً وأكاديمياً وإبداعياً إلى النقد، لكن بقي الشاعر متوقفاً ومثاثراً ومؤثراً ومتعلقاً وحاضراً على الصعيد الإنساني وعلى الصعيد الكتابي أيضاً على الرغم أنني مقلّ في الشعر نسبياً، لأنني أنتجت حتى الآن ستة دواوين فقط.

- أحياناً يرد مصطلح الأسطورة في الإشارة إلى تضمين الأسطورة في الشعر أو في الرواية، أيضاً الشعر ممكن أن يقدم في الرواية أو القصة أو العكس، بعض النقاد يعدّ هذا عيباً وبعضهم يعدّه إبداعاً، فمن هو الأصوب برأيك؟

- هذه القضية تدخل في إطار ما يصطلح عليه نقدياً بالتداخل الإجناسي الآن في هذا العصر بتقديري لا يوجد فن أدبي خالص على الإطلاق، يعني بحكم طبيعة العصر حصل نوع من التداخل الكبير بين كل أنواع الفنون، في الشعر مثلاً تجد السينما تعمل في بعض تقانات السرد. تجد بعض تقانات الدراما. تجد بعض تقانات التشكيل، تجدها حاضرة في الشعر، وكذلك تقانات الشعر حاضرة في السرد وفي السينما. الشرط الأساسي في هذا التداخل أن الجنس الأدبي يبقى محتفظاً بخصائصه النوعية. يعني الشعر يجب أن يبقى شعراً. بعد من السينما ويفيد من التشكيل ويفيد من السرد ويفيد من كل الفنون المجاورة المعروفة بشرط أن يبقى شعراً. إذا نقوّ أي عنصر آخر فادم من فن آخر على عناصر الشعر بهذا المعنى يكفّ الشعر عن كونه شعراً ويحوّل إلى فن آخر.

بالعكس أنا أدعو إلى أن يفيد الشعراء من كل الفنون لأن العنانية الآن على الرغم من أنها تعمل عنصراً أصيلاً في الشعر، إلا أنها لم تعد كافية لإقناع القارئ الشعري العنانية في استيعاب كثافة العصر وتعقيده وغموض معطياته، ومن ثمّ على الشاعر أن يمدّ يده إلى السرد ويمدّ يده إلى الدراما وإلى التشكيل وإلى السينما وإلى كل الفنون التي يعتقد أن تقاناتها صالحة لتوظيفها في الشعر بشرط أن يبقى الشعر شعراً.

- في أغلب كتب النقدية أو كلها ركزت على القيم الجمالية في النص ما يعني إهمالاً لبقية المناهج والمدارس الأخرى؟

- حقيقة هذه القضية تتعلق بالرؤية النقدية التي اشتغل في إطارها والمنهج النقدي الذي أعمل عليه، ما زلت أعتقد بأن وظيفة الناقد هي فحص جماليات النصوص والكشف عن المناطق الأصلية في كل نص أدبي من الناحية الجمالية. طبعاً النقد الثقافي جاء بأطروحة جديدة على أن البحث في الجماليات ليس كافياً لوضع النصوص أو الأجناس الأدبية في موضعها الطبيعي داخل بنية المجتمع لأنها يجب أن تتفاعل وتؤثر في المجتمع، وطبعاً هذا منهج آخر، على الرغم من أن أحد أصحاب هذا المنهج قال بموت النقد الأدبي وبأن النقد الثقافي جاء على أنقاض موت النقد الأدبي.

طبعاً أنا لا أقرّ بهذه الأطروحة وأعتقد إن لكل نوع من الباحثين منهجاً ومسار عمل، الناقد الأدبي في رأيي يبحث في الجماليات وهذه وظيفته المركزية، أما الناقد الثقافي فيمكن أن يبحث في العلاقة الثقافية بين النص والمجتمع أو

بالعكس وهكذا الناقد النفسي أو الناقد الاجتماعي أو أي شكل أو منهج من أشكال النقد الأخرى ومنهجها، لكن قدر تعلق الأمر بعملنا أنا اعمل في حقل النقد الأدبي الجمالي ولكنني أقر بأهمية المناهج الأخرى والأشكال الأخرى للنقد وجدواها

– هل تؤسس لوضع بصمة خالصة لمحمد صابر عبيد في النقد؟

– بالطبع أنا وكل ناقد جاء بمعرفة ورؤية إلى هذا الميدان سعى إلى ذلك. وأنا أسمع أحيانا من بعض قرائي والمتابعين لأعمالي عبارة أن المنهج الذي استخدمه هو منهج (صابري) على أساس أنه ينتمي إلى شكل ينطوي على مواصفات خاصة في الكتابة النقدية طبعاً هذا أملي وهذا حلمي أن يكون لي أسلوب، ومنهج خاص في الكتابة النقدية، ومنهجي بالطبع يسمى إلى الإفادة من كل المناهج المتاحة، ولكن كل هذه الباعث حين انفعال معها أسخرها لخدمة رؤيتي الخاصة ومنهجي الخاص على النحو الذي تبقي فيه شخصيتي بارزة وظاهرة ولكن ليس على حساب النص، بالعكس أنا انفعال بقوة وحب مع النص من أجل أن أعليه ويعطيني، أستجيب له ويستجيب لي، هناك حوار عشقي مستمر، حوار جمالي متحرك ومتجوهز بيني وبين نصوصي، أقصد النصوص التي أعمل عليها

– هل إنك تعالج موضوعاً بأسلوب جديد؟

– موضوع الجماليات موضوع طالع من بيت الفلسفة، يعني الجمالية كانت بحثاً من بحوث الفلسفة ودرسا من دروسها، لكنها فيما بعد استقلت عن الفلسفة وكونت لها رؤية خاصة وبدأ المشتغلون في حقل الجماليات يمتلكون ظهيرا فلسفيا لكنهم يعملون على تطوير فكرة الجمالية بحيث تنطوي على دنيا مستقلة، وتفاعلت هذه الرؤية الجديدة مع النقد الأدبي الحديث وأصبح الأخير يشتغل على هذه الجماليات ويعيد منها، لكن هذه الجماليات ليست مستقرة وهي متطورة باستمرار، ومن ثم حتى لو كانت جذور هذه الجماليات قديمة لكنها الآن حديثة بمعنى أنها تتطور بشكل مستمر وهذه ميزة للبحوث الجمالية التي قد تتفوق فيها أحباب على بحوث الفلسفة، لأن التطور في الفلسفة تطور بطيء لكن في الجماليات اعتقد أن التطور مناسب، ولا يحتوي بهذا التطور الناقد والكاتب ويعيد من تطورها المستمر فالجمالية فكرة متطورة دائماً.

– هناك من قال لا يوجد ناقد عربي على الإطلاق كيف ترد عليه؟

– لكل شخص ما يقول، وأنا كنت في ندوة في الخارج وسمعت هذا الشخص الذي تعنيه وردت عليه، واستنتجت أنه ما يزال يحمل أفكاراً تقليدية حول فكرة النقد بالمعنى الانكليزي لفكرة النقد الانكليزية التقليدية، ما زال متشبهاً بها لأن معرفته تغدت على هذه الأسس وما زال يعيد نفس الأطروحات القديمة، وربما هو غير متابع لما حصل ويحصل من تطورات في المدرسة الفرنسية والألمانية والمدرسة الثيورو شرقية في براغ وروسيا وجيكوسلوفاكيا، فهو لا يجيد سوى اللغة الانكليزية، ومن ثم لو كان متابعاً لهذا لما ظهر منكشاً في حدود هذه التقليدية في النقد

اعتقد أنه مثلاً هناك نقاد فرنسيون وأميركان وألمان هناك نقاد عرب أيضاً، ولكن المشكلة الآن في هذا العصر أن هناك مدارس بدأت تخفت يعني هناك أطروحات كبرى في نظريات النقد فن نشأ في فرنسا وألمانيا وروسيا ويعيد منها العربي والإفريقي، أصبحت النظريات لا مواطن لها لأن العالم كله يعطها، فأنا لا أشرح من استخدام ثقافة نقدية اكتشفها النقاد الروس أو الأميركيان أو الألمان أو غيرهم على الإطلاق، لأن المعرفة معرفة كونية، هي تجربة طه حسين وجماعته التنويريين كانت هناك رؤية واضحة بالرغم من أنها تطورت فيما بعد على نحو هائل حين اتصل النقد العربي بالنقد الغربي، واعتقد أن منجز النقد العربي منجز يجب أن يحتقن به على أكثر من مستوى.

- في الحديث عن المناهج النقدية هناك بعض النقاد ومن الباحثين في المناهج الحديثة مثل البنيوية والسيميائية رجعوا الى أطروحات سيوييه في هذه المدارس، وادعوا بأن سيوييه بنيوي والجرجاني سيميائي والجاحظ دلالي هل يعني تفريط هذه التسميات؟

- أنا لا اتفق مع هذه القضية جملة وتفصيلا، ليس بالضرورة أن يكون الجاحظ دلالي والجرجاني سيميائي وسيوييه لسانيا. فالرؤية العربية النقدية القديمة تأسست ضمن جو خاص وضمن مناخ معرفي خاص وأنتجت شيئا مهما في سياقه. أما المناهج النقدية الغربية فقد نشأت في أحضان الفلسفة وليس في أحضان النقد، والنقد هو الذي استعار بعض تقانات هذه المناهج واشتغل عليها في حقل الدرس النقدي وقد يكون هناك تشابه بين نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني وبين بعض منطلقات المنهج البنيوي، فالمعرفة بين الشعوب تتلاقى كثيراً وهناك إشارات كثيرة طبعاً في هذا الموضوع، وكما قلت فإن المعرفة هي واحدة، يعني العقل الذي كان يفكر به ابن قريش قبل ألف سنة ونصف هو العقل نفسه الذي يفكر به ناقدنا المعاصر مع تغيير في الكثير من البنيات، وتغيير في الكثير من الحاضنات الثقافية، وتغيير في الكثير من الارصدة الفكرية، لكن الجذور هي واحدة، لذا فإن وصف ناقد عربي قديم بمنهج نقدي حديث غير صحيح.

- هل لديك همّ إبداعي فيما يتعلق بعملية التجديد ؟

- بالتأكيد في كل كتاب نقدي يصدر لي أتحري في مناطق التطور والتحديد في العمل النقدي، وأنا مهتم بهذه القضية ربما منذ أول كتاب صدر لي ولست مهتماً على صعيد ما يتجزأ في الحقل النقدي فقط، إذ سبق لي أن قلت في حوار سابق معي بأن أي منجز في حقل الطب مثلاً أو الهندسة الوراثية وتطورها بشكل هائل يهرجني كناقده، لأن عليّ أن أطور عملي النقدي في اجتهاد حقيقي على النحو الذي يناسب التطور العلمي في أي حقل آخر.

أنا اعتقد أن المعرفة متكاملة ولا يجوز أن يحصل تقدم هائل في الحقل الطبي أو الهندسي أو الزراعي ولا يحصل هذا في حقل المعرفة الأدبية أو النقدية يجب أن يكون هناك نوع من التوازن في تطور حقول المعرفة كلها. فانا أتابع أي تطور يحصل في أي حقل معرفي آخر وهذا يشجمني ويهرجني ويحرصني في أن اتقدم في عملي النقدي بما يناسب على الأقل شكلاً من أشكال هذا التطور.

- ولكن التطور النقدي صاحبته إشكالية تداخل المصطلحات النقدية كونها أنتجت في لغات عدة وترجمت إلى لغات عدة فكيف يتم الخروج من هذه الإشكالية برأيك؟

- طبعاً هذه مشكلة كبيرة، وللعلم فقط بأن الإشكالات المصطلحية فيه مشكلة حتى في حاضنته الأصلية، يعني حتى في الثقافة الانكليزية والفرنسية والألمانية التي تنتج هذه المصطلحات فإنه يبقى هناك حراك معرفي مستمر وتبقى هذه الإشكالات مع المصطلح عندنا المشكلة مضاعفة لأننا نتلقاها من طريق الترجمة، وهذه الترجمة تعتمد على ثقافة المترجم وعلى الحساسية المعرفية لدى المترجم في اللغة التي يترجم منها واللغة العربية التي يترجم إليها.

وهذا في الحقيقة آثار غرضية كبيرة في المصطلح النقدي الغربي المشتغل في الثقافة العربية، ويحاول بعض النقاد التقليل من حجم هذه الخطورة، كما أنه يحاول أن يقنن هذه المصطلحات ويكيفها عربياً بما يناسب الدرس النقد العربي، وأعتقد أن هذه الإشكالية بالرغم من سلباتها فيها أيضاً فوائد، فهي تؤلف نوعاً من الحراك الفكري والمعرفي على صعيد المصطلحات، والثقافة النقدية العربية بدورها أيضاً تنتج مصطلحاتها الخاصة.

- أين يضع محمد صابر نفسه بين النقاد على مستوى الناطقين بالعربية؟

- هذه المسألة صعبة. في الحقيقة أنا لا أهتم كثيراً بهذه القضية، ما يعني فقط هو العمل برؤية واضحة بحيث أرى نفسي فيها، وأحاول تطوير أدواتي وإمكاناتي باستمرار، وأن أتفاعل مع النصوص أكثر، وأن أطور فكرة الحب بيني وبين النصوص والظواهر التي أعالجها، ويهمني جداً أن يلاحظ قارئ تطورا ما بين كتاب وكتاب آخر. أما قضية أين أضع نفسي بين النقاد العرب أو نقاد العالم فأعتقد أنه ربما يأتي وقت يهتم فيه دارس بهذه القضية ويضعني حيث أستحق.

- من هم قراءك؟

- الأدباء بالدرجة الأولى وليس كلهم لأنني اكتشفت مؤخراً - للأسف - بأنهم أقل فئات المجتمع قراءة وتتبعها، وبعض اساتذة الجامعة وهم قلة أيضاً، وطلبة الدراسات العليا ممن يتجهون إلى الدرس النقدي الحديث، وكتبي كلها تُتداول ضمن هذا الإطار، وأعتقد أنني أملك قديراً كبيراً من القراء في الجامعات العربية عموماً، وربما ثمة أناس يقرأون لي لا أعرفهم، ولكن عندما أتداول مع دور النشر التي تتعامل معها يفيدونني دائماً بأنني من بين الكتاب الأكثر قراءة في حقل النقد، وهذا واضح بالطبع من نسبة مبيعات كتبي، وأنا سعيد بهذا حين تصلني رسائل من كل أنحاء الوطن العربي واستشارات وآراء في بعض كتبي، وقد صدرت وستصدر خمسة أو ستة كتب عن تجربتي في النقد وفي الشعر وهناك أطروحات دكتوراه عن خطابي النقدي ومجموعة رسائل ماجستير عن تجربتي الشعرية والسردية الرسائية، وأعتقد أنني لخصت بقدر كبير من الأهمية في مجتمع القراءة.

- هل أنت كاتب نخبة؟

- هذا المصطلح ليس دقيقاً وليس مجدداً، فإذا أردنا تفكيك هذا المصطلح فمن هو كاتب النخبة؟ ومن هم النخبة؟ هل هم اساتذة الجامعة مثلاً؟، وبرأي المتواضع هم أقل فئات المجتمع قراءة وإقبالاً على تداول الكتب الحديثة، وأنا أستاذ جامعي لأكثر من عشرين سنة والتفتيت لكثير من الأساتذة في العراق والخارج فوجدت أنهم الأقل قراءة، بحيث لا يمكن أن يكونوا نخبة. وكثير من الشعراء والكتاب أسألهم عن كتب صدرت لا يعرفون عنها شيئاً لذا فهم لا يعدون نخبة أيضاً أنا لا أضع في ذهني قارئاً معيناً في مزاجي واحند ان يكون الخطاب واضحاً بكسب القراءة في الحقل ولا اعترف بالنخبة.

- هناك الكثير من الدارسين يشككي من صعوبة الاقتباس من كتب محمد صابر عبيد؟

- مسألة الاقتباس مسألة أكاديمية مهمة جداً ويسعدني أنك سألتني هذا السؤال، والكتب التي يمكن أن يقتبس منها طالب الدراسات العليا أو الباحث مدرسية غالباً، يسعى دائماً فيها نحو الحصول على أشياء جاهزة كي يلتقط فكرة ويضعها في بحثه. أما ما قلته الآن فأنا أعده ميزة في كتبي حين لا يكون باستطاعة الباحث أن يقتبس شيئاً، وهذه ليست وظيفة النقد فأنا لا أقدم مقبسات جاهزة ليستخدمها الآخرون، بالعكس أريد من يقرأ كتبي أن يتعلم آليات الفعل النقدي، ويتعلم الحساسية، ويتعلم كيفية الدخول إلى النص وكيفية إيجاد علاقة حب مع النص، وكيف يجاور النص حواراً داخلياً، ويتعلم كيف يسعى للكشف عن الأسرار الداخلية لهذا النص، ويتعلم كيف يستمتع بما يقرأ، يعني التعلم الجمالي والرؤيوي من المنهج النقدي والأسلوبية النقدية وهو ما أسعى إليه.

وبعبارة أخرى - أريد عندما يقرأ القارئ كتابي أن يشعر بأنني قد أضفت لآلياته شيئاً جديداً وأسهمت في تطوير ذوقه، أما أنا أقدم له مقبسات فهي مسألة بسيطة وأن هذه كلها مأخوذة من مضامين أخرى. لذلك فأنا أسعى إلى أن يفيد القارئ من كتبي على صعيد الفكرة والأسلوب والعمور على مفاتيح النص وكذلك التمرن على اكتشاف القيم الجمالية فيه

- ولكن المشكلة انه في حال تمت مناقشة الطالب على وجهة النظر ورؤيته في سبيل الخروج من النمط التقليدي القائم على عبارة من قال هذا؟ ومن أين لك هذا؟ والطالب الجريء مهدد برفض أطروحاته بدعوى عدم مراعاته لشروط الاقتباس التقليدية. أليس هذا هو حكم جامعاتنا في الوقت الحاضر؟

- هذا هو عين الخطأ. أنا أشرفت على رسائل أكاديمية وعلى طلبة كثيرين، لم أطلب من أحد منهم الاهتمام بكثرة المصادر والمراجع بقدر ما أطلبه بأن تظهر شخصيته، وأن يستفيد من الكتب الأخرى ولكن بشرط أن تظهر شخصيته وناقشت عشرات الرسائل الجامعية التي لا قيمة لها على الإطلاق، لأن صوت الناقد صوت مثلاًش في بحثه، وأذكر مرة أنني ناقشت أحد الطلاب وكان قد قدم رسالة بأربعة عشر صفحة ولم أجد له إلا ما لا يتجاوز العشر صفحات فقط، والباقي مقتبسات، هذا نوع من الكذب الأكاديمي. فانا أريد من الباحث أن يكون جريئاً وأن يقول وجهة نظره، وأن يقول إنني تعلمت من الناقد الفلاني كذا والناقد الآخر كذا، ولكن المشكلة كما تعرف هي أن الطلبة يسعون للحصول على الدرجة العالية أكثر من اهتمامهم بقيمة بحثهم فيما إذا كانت جيدة أم لا وهذه هي المشكلة.

وقد اعترضت أكثر من مرة على العديد من اللجان عندما يناقشون طلبتي ويعطون لهم درجة عالية وأنا غير راض تماماً عن عملهم بحيث يستحقون هذه الدرجة، طبعاً هم يستغربون وأنا أفهم طبيعة هذا الإستغراب، ولكن المشكلة أنهم يفكرون بطريقة تختلف عن طريقتي وأنا بسبب ذلك لم أعد أناقش أي طالب منذ أن قدمت إلى جامعة الموصل إلا مضطراً.

- من خلال مناقشاتك هل رأيت اختلافاً بين الجامعات؟

- للأسف هناك سمة غالبية لدى الكل، لكن الطالب المختلف حتى لو كان في جامعة متخلفة فهو مختلف ومارز ومتميز ولديه رؤيته ومشروعه. فجوهر المسألة متعلق بالطلبة وقدراتهم وليس بالفضاء الأكاديمي الذي أمسى في منتهى التخلف مع الأسف ولا أنتظر منه شيئاً. وقد وجدت مؤحراً به من المناسبات أن اكتفي بمشروعي وأبتعد عن الجامعة بعد أن أصبح المشروع الأكاديمي بعيداً عن الإبداع وأصبح عبارة عن مهمة تقليدية. فالأستاذ يحصل على الأستاذية وهي هدف كل أكاديمي ويفترض به بعد حصوله على هذا اللقب العلمي أن يبدأ الداية الحقيقية، ولكن المؤسف هو أن الفضاء الموجود لدى أغلب الأساتذة بات يشعره أنه وصل إلى مرحلة الخاتمة وقد احتكر فيها الحقيقة، ولا يحتاج أن يكتب بحثاً بعد الآن، ولا سيما أنه حصل على حقوقه الكاملة ووصل في التدرج الوظيفي رلى الحد الأعلى، وأن مشاكله مع المعرفة قد انتهت بعد أن بلغ الذروة، في وقت يحتم عليه أن يبدأ بمشروع التطور الحقيقي لأنه ليس لديه مشكلة أهم من مشكلة الارتقاء بالمستوى العلمي والمعرفي، وهذه هي مأساة الدرس الأكاديمي عندنا

ملاحظات في بعض ترجمات القرآن

محمد المختار العبيدي/جامعي، تونس

الفرس والروم بترجمة محتوى رسائله إلى لغات المخاطبين تحقيقاً للتبليغ وحرصاً على الإفهام ودعوة إلى توحيد الله والتبزي من الإشراك، وهذا ما أكدّه بدر الدين الزركشي في البرهان بقوله: «لم يكتب رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى قيصر إلا بآية واحدة محكمة لمعنى واحد، وهو توحيد الله والتبزي من الإشراك لأنّ الثقل من لسان إلى لسان قد تنقص الترجمة عنه... فإنّ كلّ من ترجم عنه واحداً قل وقوع التقصير فيه بخلاف المعاني، إذا كثرت وإنّما فعل النبي (ص) لضرورة التبليغ أو لأنّ معنى تلك الآية كان عندهم مقرراً في كتبهم وإن خالفوه» (1).

ويستند كذلك بعض من يجيز ترجمة القرآن إلى الفارسية أو إلى غيرها من اللغات إلى ما ذكر عن أبي حنيفة أنّه «أجاز القراءة بالفارسية بشرطه وهي أن يؤدي القارئ المعاني كلّها من غير أن ينقص منها شيئاً أصلاً» (2) ولكنّ ذلك «غير كاف كما لا يخفى لأنّ القرآن معجز معنى ولفظاً، تعبيراً وتركيباً فما يحقّقه التفسير من فهم وإيضاح لا تقدّر الترجمة على تحقيقه لاختلاف طرائق التعبير ووسائله من لغة إلى أخرى.

فلا غرابة أن اعترض الزمخشري (ت 538 هـ) على موقف أبي حنيفة المذكور فقال «ما كان أبو حنيفة يحسن الفارسية، فلم يكن ذلك منه عن تحقيق وتبصّر» (3).

أنزل القرآن الكريم للناس كافة باعتبار النبيّ محمد (صلى الله عليه وسلم) حاتم الأنبياء وصاحب آخر الرسالات السماوية الثلاث. وقد نصّ القرآن في آيات عديدة مكّية ومدنيّة على شمولية الرسالة المحمّدية وصلحية الإسلام في معانيه الكبرى وأحكامه العامة لكلّ زمان ومكان فجاء في الآية الثانية والعشرين من سورة سبأ: «وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيراً ونذيراً». وقد تمتّعت الصلّة بين السماء والأرض عن طريق القرآن الذي أنزل منجّماً على من اصطفاوه ربّاً لتبليغ رسالاته في مدّة ثلاث وعشرين سنة وكان في تسجيته تثبيت للنبوّة وإظهار للمعجزة وتبيّك للمخصوم فضلاً عمّا في التنجيم من ترسيخ للإيمان وتنظيم لحياة الناس وتسعير لعلاقة الإنسان بربه.

ولمّا كان القرآن موجّهاً للناس كافة، ولمّا كانت اللغة التي خاطب الله بها نبيّه العربيّة دون سواها من اللغات فقد كانت الحاجة أكيدة إلى تبليغه ونشره بين الناس بلسان عربي مبين، فحفظ في الصدور ولا يزال، وجمع حتّى لا يتلف وأكبّ عليه العلماء يفسّرون معانيه ويستكشرون أسرارهم ويتنبّون إعجازهم.

وتخبرنا بعض المؤلفات في علوم القرآن أنّه أجزى لمن لا يعرف العربيّة قراءة القرآن بغير العربيّة تأمّياً بصنيع النبي الذي كان يأذن لمبعوثيه إلى بعض ملوك

أزّر الترجمة. ومع ذلك فالمرء يشعر بأن مشروعا من هذا القليل يصعب تحقيقه وأنه لكثرة تعلق المترجم بالتفسير والشروح ينتهي به المطاف إلى إغراق القارئ في كتابات لا صلة لها بفضوله ولا بعادته» (7). فلا غرابة أن تكلم المهتمون بترجمة القرآن على ترجمة لمعانيه ولا لكلامه وتراكيبه، وحتى معانيه فقد يعزب الكثير منها عن الأفهام، وقد صرح بذلك صادق مازيغ في ترجمته المشهورة فقال: «لا تزعم هذه الترجمة السيطرة على النص الأصلي ولا الإحاطة كلياً بفحوى رسالة تظل طبيعتها ومادتها غير مستنفذتين حقا» (8). ولكن هل يعني ذلك أن القرآن ليس في حاجة إلى أن يترجم ولا إلى أن تعرف أحكامه وتعاليمه ومعانيه إلا من ذوي اللسان العربي؟ لسنا من الفائتين بذلك رغم ما في الترجمة من مزايا وصعوبات تصل إلى حد «الخيانة» كما يقول أصحاب هذا الفن. فالترجمة عموما تقرب بين الحضارات وتختصر المسافات وتفتح أبوابا على الآخر بغض النظر عن دينه وجنسه وثقافته.

وبالنظر في ترجمات معاني القرآن الكريم يدرك المرء قسوة هذا النص المقدس من جهات عدة ويقف على عظمة المجهود الذي يقوم به المترجم لأداء معاني القرآن في لغة أخرى ما يثقل فيها أثنائها ثقلها وتؤدي الإذعان حيناً آخر وتستجيب مرة وترفض مرات وتؤدي بعض المعاني وتعجز عن أداء ما لا تقدر على أدائه منها.

إن هذا المجهود الذي يكبره القارئ ويشي على أصحابه عند قراءة ترجمات معاني القرآن تمكنه ترجمات من قبيل ما أنتجه ريجيس بلاشير وجاك بارك ومحمد حميد الله وصالح الدين كشريد والصادق مازيغ وكازيميرسكي وعبد الله ينو إلى جانب تراجم أخرى يضيق المجال عن ذكرها جميعا. وإن ما يلفت النظر في هذا الشأن هو قدم اهتمام المترجمين بالقرآن. فإذا كانت آخر ترجمة له فيما نعلم يامضاء عبد الله بيو سنة 2011 فإن أقدم ترجمة للقرآن تعود إلى القرن الثاني عشر الميلادي، وبين الترجمتين من جهة إدراك المعاني

فاستقر الإجماع على أنه تجب قراءة القرآن على هيئته التي يعلّق بها الإعجاز، فلو ترجمت معاني القرآن إلى الفارسية والرومية والجشية والبطية وإلى لغات اليوم الكثيرة لوجدنا فيما ترجم اختلافا كثيرا ولا ننفي حتما في المترجمات ما من أجله نزل القرآن؟ ولذلك قال محمد بن إسماعيل الفقيه الشافعي المعروف بالفقال (ت 365 هـ) «عندي أنه لا يقدر أحد أن يأتي بالقرآن بالفارسية قيل له: فإذا لا يقدر أحد أن يفسر القرآن، قال: ليس كذلك لأن هناك يجوز أن يأتي ببعض مراد الله ويعجز عن البعض، أما إذا أراد أن يقرأه بالفارسية فلا يمكن أن يأتي بجميع مراد الله، أي فإن الترجمة إبدال لفظة بلفظة تقوم مقامها وذلك غير ممكن بخلاف التفسير» (4).

تفسير القرآن بأي لغة كانت ممكن لأن في القرآن دعوة إلى الفهم والتفحص والتدبر بديل الآية: «أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها» (5). أما الترجمة فهي نقل من لغة أصل إلى لغة هدف قد لا تهيئ إلى أسرة لغوية واحدة فتفصل المعاني في الترجمة وتغيث طرائق التعبير ووسائله فضلا عن كون معاني القرآن كثيرة متعدّدة وكلماتها بمعانيها الظاهرة والباطنة لا تدخل تحت حصر: «قل لو كان البحر مدادا لكلمات ربي لنفد البحر قبل أن تنفذ كلمات ربي ولو جئنا بمثله مددا» (6). ولكن هل يعني ذلك أن القرآن ليس في حاجة إلى أن يترجم ولا إلى أن ينقل لذلك تشفع بعض الترجمات بتفسيرات وتعليقات يستوجبها تفصيل المترجم لفظا على لفظ ومعنى على آخر بقدر ما يسمع له به ففهم من حزر للمعاني وإدراك لكلام الله، دون أن يتسبب ذلك في إيجاد نص مواز لترجمة معاني القرآن حتى لا يضيع القارئ في التعليقات والهوامش ولا يصيب من معاني القرآن إلا القليل، وهذا ما أكده ريجيس بلاشير (Régis Blachère) عندما قال: «كل شيء، في أي ترجمة للقرآن، ينبغي أن لا يعلل فحسب وإنما يجدر بالمترجم أن يقرأ حسابا لتساؤلات القارئ. والأفضل حينئذ هو أن يقدم بعض التعليل على النص يشدّ بها

ومن جهة الأسباب الداعية إلى الترجمة بون شاسع لا بل فوارق كثيرة. فقد قَدِّمَ عبد الله ينو لترجمته بقوله: «القرآن باعتباره نصاً جوهرياً يرجع إليه أكثر من مليار من الناس، هو آخر كتاب مقدس أوصى به الله إلى النبي محمد صلى الله عليه وسلم» (9).

أما القديس الفرنسي المعروف باسم بيير الوقور (Pierre le vénérable) فقد شجّع على ترجمة القرآن إلى اللاتينية سنة 1143 لا من أجل التعريف بالدين الجديد ولا من أجل المقارنة بين ما هو مذكور في التوراة والإنجيل وما هو مذكور في القرآن وإنما من أجل التشويه والسخرية وتفضيل المسيحية على الإسلام (10)، فكُلِّفَ قريباً يرأسه الأنقليزي روبرت دي ريتين (Robert de Rétines) لإنجاز هذه الترجمة اللاتينية الأولى فظهر نصٌّ مشوّه يحمل عنواناً يشي بمحتواه وهو محمد النبي المزعوم وظلَّ هذا النص المخطوط معتمد الغربيين أربعة قرون متتالية إلى أن طبع على يد يهودور بيبليندر (Théodore Bibliander) سنة 1543 في بال المدينة السويسرية، وتعدّدت الترجمات بعد هذا التاريخ لتصل إلى حوالي 120 ترجمة بلغات أجنبية متفاوتة القيمة والدقة والضبط والأمانة.

ليس المقام هنا أن نقارن بين محتوى الترجمات للقرآن الكريم والدوافع إليها وإنما أردنا فقط لفت النظر إلى هذه المفارقة العجيبة بين أول نصٍّ للقرآن باللاتينية أنجز بدوافع عداوية صرف وآخر نصٍّ له بالفرنسية أنجز لغايات علمية وموضوعية لا غير. ويمكن للباحثين اليوم أن يتكئوا على دراسة ما نسميه الموضوعي والذاتي في ترجمات معاني القرآن الكريم.

تستجيب الترجمة التي أنجزها الأستاذ عبد الله ينو لشروط العمل العلمي الرّصين، فقد جاءت في 604 صفحة دون المقفلة وفهرس الآيات وفهرس الكلمات المفاتيح وفهرس السور زيادة على الشروح والتعليقات في آخر الكتاب. ولعلّ الإضافة في هذه الترجمة إذا ما قارنا إجمالاً بينها وبين أختها التي أنجزها ريجيس

بلاشير على سبيل المثال، والتي نعتقد أنّها من أفضل الترجمات لا أفضلها تتمثل في اختيار عبد الله ينو لغة قريبة من الألفهام خالية قدر الإمكان من التعقيد والغريب ومن المحسنات التي تنقل النص. أما إذا كانت هنالك صعوبة في فهم اللفظ المترجم أو صعوبة في استكناه المعنى لجأ المترجم إلى التفسير في الهوامش وحتى صلب النص باستعمال خط مغاير لخط النص المترجم. ولقد لاحظنا بعض الاختلاف بين ترجمة بلاشير وترجمة ينو منها أنّ الأول يحرص على ترجمة لفظة الله بـ: Allah مثلما تنطق في العربية ويعرض الثاني عن ذلك باستعمال Dieu وذلك أسلم في نظرنا حتى لا يظنّ أن للمسلمين إلها هو الله وأنّ لغبرهم من أصحاب الديانتين السماويتين الآخرين اليهودية والمسيحية إلها هو Dieu. ومن محاسن ترجمة Penot أدلوه للحروف التي تبدأ بها بعض السور وهي علامات يعسر الاهتداء إلى مضامينها كما بيّنت التفسير كقوله تعالى: ألم أو كهـيـض أو ح' فقد أثبتنا هنا المترجم كما تنطق في العربية تسهلاً للقارئ غير العربي في حين أثبتنا بلاشير باستعمال ما يقابلها بالحروف اللاتينية فكانت بداية سورة أسفرة عن A. M. L. وكان نطق هذه الحروف في اللغة العربية هو لا. م. وليس ألف/لام/ميم.

أما فيما يتعلق بأسماء السور فإنّ هناك تشابهاً يتّنا بين الترجمتين مع حرص أكثر عند Penot على التوضيح والتفسير، ففي حين يقتصر بلاشير على ذكر السور التي تحمل أسماء الأنبياء بذكر أسمائهم كما هو وارد في القرآن يضيف Penot بالفرنسية أمام كلّ اسم لفظة نبيّ فيقول في هود Le prophète Hud وفي يوسف Le prophète Joseph ويترجم بلاشير سورة سبأ بـ: les Saba ويضيف Penot للإيضاح لفظة قبيلة فيقول: La tribu des saba وهي زيادة لا تضرّ بالنصّ وإنما تضيف صفة للموصوف.

ولا يتحرّج Penot من ترجمة اللفظ الواحد بجملّة كاملة يستمدّها من بعض الآيات التي يرد فيها أحياناً بيان المقصود من اسم السورة، فسورة الطارق وهو النجم

ويصنّف بداية السورة المترجمة بقوله: «الكوثر اسم لنهر في الجنة هدية من الله إلى النبي» (ص 602).

وتورد فيما يلي جدولاً يضمّ بعض عناوين السور التي اختلف المستشرقان في ترجمتها وقد أضفنا إليها لمزيد الايضاح ترجمة الصادق مازيغ لهذه العناوين وأتبعنا ذلك بتعليق على بعضها، لعلّ في ذلك فائدة للقارئ حتى يقف على بعض دقائق معاني القرآن ويدرك فتيات الترجمة وبعضاً من صعوباتها حتى لا نقول مزالقتها:

الذي يخرج ليلاً يؤذيها بلاشير بـ l'Astre nocturne أي النجم الليلي ويختار لها Penot : celui qui surgit nuitamment . ويجهّد كلا الرجلين في فهم بعض عناوين السور اعتماداً على التفسير وعلى تأويلات تظلّ مقبولة . ويظهر اجتهادهما جلياً في ترجمة عنوان سورة الكوثر ففي حين يختار بلاشير l'Abondance وهي الوفرة والخير العميم، يلجأ Penot إلى ما نقوله التفسير وهو أن الكوثر اسم لنهر في الجنة يكون من نصيب النبي، فيقي على الكلمة كما هي Le Kawthar

ترجمة عناوين السور

السورة	عدها	بلاشير	بينو	مازيغ
الفتاحه	1	La Liminaire	La Liminaire	Ouverture
البقرة	2	La Génisse	La Génisse	La Vache
الأنعام	6	Les Troupeaux	Le Betail	Les Troupeaux
الأعراف	7	Les A'râf	Les Remparts	Al A'râf
التوبة	9	Revenir de l'erreur ou l'immunité	L'immunité ou le Repentir	Le Repentir
هود	11	Houd	Le Prophète Houd	Houd
يوسف	12	Joseph	Le Prophète Joseph	Joseph
النحل	16	Les Abeilles	Les Abeilles	L'Abeille
الفرقان	25	La Salvation	La Discrimination	La Distinction
الروم	30	Les Romains	Les Byzantins	Les Byzantins
السجدة	32	La Prostration	La Prostration	L'Adoration
الأحزاب	33	Les Factious	Les Coalisés	Les Coalisés
سبا	34	Les Saba'	La Tribu de Saba'	Les Saba'
الصفافات	37	Celles qui sont en rang	Les Rangées	Les Rangs
غافر	40	Le Croyant	L'Indulgent	Les Croyants

Du Livre aux versets distincts	Les Sourates distinctes	Elles ont été intelligibles	41	فصلت
La Délibération	La Concertation	La Délibération	42	الشورى
Le Succès	La victoire	Le Succès	48	الفتح
Les Vents qui dispersent	Les Ouragans	Celles qui vont rapides	51	الذاريات
Le Mont	Le Mont Sinai	La Montagne	52	الطور
Le Tout Clément	Le Tout Miséricordieux	Le Bienfaiteur	55	الرحمان
Il a froncé les sourcils	Il s'est assombri	Il s'est renfrogné	80	عبس
N'avons-vous pas ouvert ?	La Dilatation	N'avons-vous point ouvert ?	94	الانشراح
La Prolifération	La Ruée vers les biens	La Rivalité	102	التكاثر
L'Abondance	Le Kawthar	L'Abondance	108	الكولر

بكرم (البقرة/ 68) والفارص من الابل المسنة والبركر من البقر الغنية التي لم تحمل. وقد تكون التي وضعت بطنها واحدا، والبركر هي الجارية التي لم تنفض، ومن النساء التي لم يقربها رجل (اللسان، مادة بكر). أما Génisse فهي التي لم تضع ولدا، كما هو وارد في القواميس الفرنسية (12). فلا يمكن أن يكون مقابل البقرة la Génisse لأن البقرة الوارد ذكرها في كلام قوم موسى ليست بكرة. ولعل اللفظ المناسب لـ Génisse هو عجلة أو بكر.

سورة فصلت: قد ورد الفعل في الآية 3 من السورة نفسها في قوله تعالى: «كتاب فصلت آياته قرآنا عربيا». وقد ظهر حرص المترجمين الثلاثة على الشرح والتوضيح لتحقيق الفهم، فترجم الفعل بالجمل الواردة في الجدول أعلاه، وثلاثها مؤنثة للمعنى، ولعل صفة intelligibles في ترجمة بلاشير أكثر تعبيرا عن معنى الآية باعتبار «التفصيل» لا يفيد مجرد التقسيم والتمييز

يبين الجدول اختلاف المترجمين الثلاثة في فهم عناوين السور باعتبار الترجمة تعبيرا عن فهم وإيحاءا لقدرة على حزر المعاني وانمكاسا لأطلاع المترجم على ما اعتمد من تفاسير قرآنية وشروح مستخرجة من المعاجم. وبالنظر في بعض هذه الترجمات نلاحظ اجتهاد المترجمين في إيجاد اللفظ أو العبارة المناسبة لعنوان السورة. فمن العناوين ما هو واضح لوروده في بعض آيات السورة مسبوفا أو متبوعا بشرح أو بيان ومنها ما لم يشرح فلا يظهر للقرائي معناه الدقيق.

وفي هذه الحالة يلجأ المترجم إلى مختلف التفسيرات ويجهتد ويصل به الاجتهاد إلى التأويل كما في الأمثلة التالية (11):

سورة البقرة: ترجمها مازين بـ la Vache وترجمها كل من بلاشير وبينو بـ la Génisse والأقرب إلى الصواب في نظرنا ما اقترحه مازين بذليل الضفتين اللتين نعتت بهما البقرة وهما: «لا فارص ولا

وإنما أيضا البيان والوضوح لمزيد الفهم والاعتبار .

سورة الذاريات: وهي صفة لموصوف محذوف هو الزياح القوية لذلك وجب إظهار المحذوف في الترجمة ليكتمل المعنى فكان مازيغ أقرب إلى المعنى المقصود بإظهار المحذوف الذي هو ريح لا مطر . وترجمها بينو بـ Ouragan وهو عاصفة هوجاء تكون في أغلب الأحيان مصحوبة بأمطار غزيرة . أما بلاشير فاكفى بالتعميم ولم يذكر المحذوف وإنما استعمل اسم إشارة جمعا مؤنثا: (Celles qui vont rapides) مبيا بذلك على غموض في ترجمة العنوان لا يعين القارئ على الفهم .

سورة عبس: ترجمت ترجمات مقاربة عند بلاشير ومازيغ بتأكيد التقطيب الدال عليه فعلا se renfrogner و froncer les sourcils بينما استعمل بينو فعلا يفيد التجهم وتغير اللون علامة على الغضب أو الخوف أو الوجع s'assombrir وهو أقل ملائمة لمعنى الفعل وللسياق الذي جاء فيه .

سورة الانشراح: كان بينو أكثر التصاقا بيا يقدم عنوان السورة من انشراح للنفس وانفتاح لها لتكون هادئة مطمئنة فاقترح La Dilatation وأعرض بلاشير ومازيغ عن ترجمة العنوان وعوضاه بما جاء في بداية سورة الانشراح وهو «ألم نشرح ...» فجاء عنوان السورة استفهاما إنكاريا، وهو مالا يحسن في المتاوين (انظر الجدول أعلاه).

سورة التكاثر: اختلف المترجمون في نقل لفظ التكاثر إلى الفرنسية اختلافا يينا فمنهم من نقله نقلا

حرقيا وهو بينو (La Prolifération) ومنهم من عبر عنه بما يتيح عن التكاثر من محبة للمال والولد تلهي عن ذكر الله، فاقترح بلاشير La Ruée vers les (biens)، أما مازيغ فقد ذهب بعيدا في التأويل واعتبر التكاثر مدعاة إلى التخاصم والتعادي والتنافس غير المحمود فاقترح (la Rivalité) .

سورة الفرقان: الفرقان اسم من أسماء القرآن الكريم ولذلك أرجأنا الكلام علي هذه السورة إلى آخر تعليقاتنا . والفرقان لغة هو كل ما فرق بين الحق والباطل والحلال والحرام ولهذا جاء في القرآن: ولقد آتينا موسى وهارون الفرقان» (الأنبياء / 48) والمقصود به التوراة، ومن معاني الفرقان النصر بليل الآية: «وما أنزلنا على عبدنا يوم الفرقان» (الأنفال/ 41) . والمقصود به النصر يوم بدر، وقد عبر المترجمون عن ذلك بطرق مختلفة معتمدين على المعنى اللغوي أكثر من اعتمادهم على ما ورد في التماسير من أن كلمة الفرقان تعني القرآن فتكون اسما ثانيا من أسمائه . فأكد بينو ومازيغ معنى التفريق والتمييز فقال الأزل la Discrimination وقال الشان la Distinction بينما احتفظ بلاشير بمعنى الإنقاذ القريب من معنى النصارى فسال la Salvation من فعل Sauver .

هذه نماذج قليلة من المؤلف والمختلف في بعض ترجمات معاني القرآن . وإننا على يقين من أن الناظر في القرآن دارسا كان أو مترجما يعزب عنه إدراك القليل مما يحويه النص القرآني من معان ومفاهيم، فما بالنا بالكثير وإنما يحاول المرء أن يعجزه لا غير .

الهوامش والإحالات

- 1) الزركشي، البرهان في علوم القرآن، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التراث، القاهرة، د ت ج 1 ص 466 .
- 2) نفسه، ج 1 ص 466 .
- 3) البرهان، ج 1 ص 467 .
- 4) البرهان ج 1 ص 465

(5) سورة محمد آية 24

(6) الكهف آية 109.

7) Dans une traduction du coran, non seulement tout doit être justifié, mais il convient même d'aller au devant des questions du lecteur l'idéal serait donc une sorte de commentaire venant doubler la traduction. On sent bien toutefois qu'une telle entreprise est irréalisable et qu'à trop vouloir commenter, on finirait par submerger le lecteur sous des dissertations sans rapport avec la curiosité ou ses habitudes Régis Blachère, Le Coran, Maisonneuve et Larose, 1999 p7

8) Cette traduction ne peut prétendre avoir domané le texte d'origine ni rendre complètement et parfaitement la teneur d'un message dont la nature et la matière restent véritablement inépuisables » Sadok Mazagh, Le Coran, Maison tunisienne de l'édition, 1979 (voir l'avant propos).

9) A Penet, le Coran, Afif Editions, 2011, pX

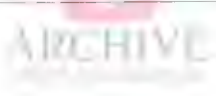
« Texte fondamental à l'usage de plus d'un milliard d'hommes, Le Coran se présente comme l'ultime texte sacré révélé au prophète Muhammad » (Introduction, 10X)

(10) انظر في هذا الشأن مقال شادية الطرابلسي

La problématique de la traduction du coran Etude comparative de quatre traductions françaises de la Sourate La Lumière, in Méta, XLV, 3, 2000, p401

(11) بقية السور التي اختلف في ترجمتها بلاشير وييس ومازيغ هي: 56، 58، 59، 60، 62، 64، 66، 67، 68، 69، 70، 72، 77، 78، 79، 82، 84، 85، 86، 88، 89، 90، 93، 94، 95، 96، 97، 99، 100، 101، 102، 104، 107، 109، 110، 112، 113

(12) Génisse . Femelle de l'espece bovine qui n a pas encore mis bas Larousse, VUEF, 2001, p827



الملتقى العلمي المغربي الثاني :

تونس 21 و22 نوفمبر 2012

(أي واقع للمغرب العربي في ظل الثورات العربية)

المغرب العربي، الحاضر الغائب

صالح المازنسي/جامعي، تونس

مقدمة

نستعرض التغيرات الاجتماعية وتماسك الفكر السياسي المهيمن على المجتمع وبالتالي فهو علم يشكك في كل شيء بدءاً بنظام الحكم... (1).

لتقديم إجابة موضوعية وعلمية معقنة، سنأخذ بين عدة مناهج بحثية، نخَصُّصاً من الانفلاق النظري وتجنباً للرأي الأحادي المتزمت. نل أفضل منهجية سوسيولوجية تلك التي تتفاعل فيها كل الأبعاد المكونة للحياة الاجتماعية من تاريخ وسياسة واقتصاد وثقافة... لفهم الواقع باعتباره محصلة مقدمات سابقة، تؤسس الحاضر وتحوله إلى مقدمات لنتائج لاحقة، يمكن للباحث استقراؤها و/أو الاستدلال عليها مستقبلاً.

هنا أراي مضطراً للقفز على كل عوامل الوحدة المتنازعة التي يقرها السفيه قبل العاقل؛ لأنطرق مباشرة إلى تحليل واقع لا يزال أسير عوامل الفقرة منذ قيام هذه الفكرة الثبيلة التي بُنيت على مبدأ العمل المشترك بعيداً

إنّ التساؤل عن أي واقع للمغرب العربي أو الحاضر المغرب العربي في ظل الثورات العربية، أمر لازم وغير كاف ما لم يتم تناوله في إطار أشمل، خاصة وأنّ جل أرجاء العالم العربي تشهد تغيرات سياسية نتيجة موجات ارتدادية كانت تونس مركزاً لها، لتمتد إلى الشرق العربي مؤكدة على طبيعة العلاقة الجدلية بين جناحي هذا العالم الذي نسل من الأحداث وقد حسبناه لوقت طويل في عداد الموتى.

يفرض المنهج العلمي على الباحث الذي يروم دراسة واقع المغرب العربي في ظل الثورات العربية، دراسة سوسيو - سياسية - واقعية، أن يضع نصب عينيه ما قاله «آلان توران» في علم الاجتماع: «يفرض علم الاجتماع التسليم بالتفسيرات السطحية للظواهر الاجتماعية لمن يدّعي العقلانية... لبحث عن الحقائق المتخفية بالتشكيك (الشك المنهجي) في وحدة

المكثف للأقدام السوداء (Les pieds-Noirs) رأس
حرية غربة ديار الإسلام.

أبرز المحطات التاريخية

يمكن التذكير في إيجاز بأهم المحطات التي مرّ
بها المغرب العربي وحولته من فكرة إلى مؤسسة تقسم
بلدانه الخمسة.

كان «علي باش حامية» (2) أول من دعا للوحدة
المغربية في لقاء برلين سنة 1915 لإيمانه الشديد بأنّ
زوال الاستعمار من شمال إفريقيا لا يتمّ إلا في توحد
منهج المقاومة بين كل أقطاره التي تجمع بينها قواسم
مشتركة كالجغرافيا والتاريخ والدين والعقيدة واللغة
والثقافة والوجدان والتصورات الاجتماعية.

تجددت نداءات الوحدة سنة 1928 في باريس على
لسان العمال الجزائريين المقيمين في فرنسا مثلين في
حزبهم «حزب نجم شمال إفريقيا».

في سنة 1947 أعيد إحياء مشروع الوحدة المغربية
في «مؤتمر القاهرة» من خلال مكتب المغرب العربي
الذي تأسس في عام 1946 على يد المرحوم «يوسف
الرويسي» (3) في دمشق.

في سنة 1958 وقّعت أحزاب التحرير الوطني في
كل من تونس والجزائر والمغرب (4) في مؤتمر مدينة
طنجة على وثيقة تأسيس المغرب العربي كجهة سياسية
موحدة مقاومة للاستعمار. تطلعت فرنسا لخطورة
الحدث، فبادرت باختطاف طائرة الوفد الجزائري العائد
من طنجة إلى الجزائر في المجال الجوي الجزائري
(باعتباره آنذاك مجالا جويًا فرنسيًا) وأخذهم رهائن
سياسيين للضغط على أحزاب التحرير المغربية للتخلي
على مساندة جهة التحرير الجزائرية في حربه ضدّ
المستعمر. (فكانت أول قرصنة جوية جسدت منهج
الإرهاب الدولي فالإرهاب لم يكن في يوم من الأيام
عربيا ولا إسلاميا).

عن التزعة الوطنية التي لم يطرحها الأباة المؤسسون
لحظة إنشاء المغرب العربي والتي أصابته ومقاصده في
مقتل

دوافع نشأة المغرب العربي

لماذا أنشئ المغرب العربي؟ ببساطة لمقاومة «فرنسية»
الجزائر وكسر الخطة الاستيطانية الفرنسية في أرض
عربية إسلامية. تشكل الجزائر قلب المغرب العربي من
ناحية وهي أهم مستعمرة فرنسية من بين كل مستعمراتها
والمسماة اصطلاحا بمقاطعات ما وراء البحار أو

Départements d'outre-mer Territoires
(d'outre-mer (DOM TOM) (COM
و(DOM-ROM) و(DROM) وجميعها مختصر
لتسميات تطلق على مجموعة الجزر التابعة للسيادة
الفرنسية، الكائنة في عرض المحيطين الأطلسي
والهادي حسب وضعها القانوني في الدستور الفرنسي
بعد تعديل سنة 2003. جميع تلك المستعمرات على
أهميتها بالنسبة للإمبراطورية الاستعمارية الفرنسية قبل
سقوطها، لا ترقى إلى مكانة الجزائر الأهمية لهذا البلد
بالنسبة لفرنسا من كل النواحي:

1 - من الناحية الجغرافية - إستراتيجية إذ لا يفصل
شواطئ الجزائر الممتدة على طول (1622 كم) جنوب
البحر الأبيض المتوسط عن شواطئ المركز (M
métropole) إلا مسافة ألف ميل تقريبا، حوّلت
البحر إلى ممر مائي عملاق، تهيمن فرنسا على ضفتيه
الشمالية والجنوبية وجعلت منه مرصدا لحركة الملاحة
التجارية والبحرية، يدعم مكانتها العالمية ويحمي
عمقها الإستراتيجي.

2 - من الناحية الاقتصادية تزخر الجزائر بثروات
طبيعية ومجمعة هائلة تمدّ الصناعة الفرنسية بالطاقة
وتؤمن لمصانعها المواد الأولية الرخيصة الأمتة.

3 - أما من الناحية السياسية والثقافية فقد شكلت
الجزائر امتدادا لفرنسا حكومة وشعبا بفضل التواجد

I - أهم معوقات الوحدة المغاربية

1 - تقديم المصلحة الوطنية على الوحدة

لقد نجح العمل السياسي المغاربي المشترك في تلك الفترة التاريخية من التصدي إلى الاستعمار الفرنسي وعجل فعلا بتحرير الجزائر. (وهذا دليل على أن المغرب العربي لم يولد ميتا بل كان كيانا فاعلا).

لم تمض سنة على استقلال الجزائر في 3 جويلية 1962، حتى نشب خلاف حدودي بينها وبين المغرب، سريعا ما تحول عام 1963 إلى نزاع مسلح بين الجارتين. كانت تلك لحظة فارقة في تاريخ المغرب العربي، شكلت أول ضربة قسمت ظهر وحدة المواقف السياسية التي تفككت نهائيا باعتماد الرئيس «بومدين» منذ 1965 على الاتحاد السوفيتي لبناء نهضة الجزائر الصناعية بفضل عائدات النفط والغاز. منذ ذلك التاريخ اتسعت رقعة الخلاف السياسي والايديولوجي بين القادة المغاربة، تقوقع على إثره كل بلد من البلدان الثلاثة الموقعة على اتفاقية طنجة خلف حدوده وانكفأ على ذاته باسم الوطنية والتنمية، فتعطلت بذلك مسيرة المغرب العربي.

سهلت تلك الخلافات على الرئيس «الحبيب بورقيبة» الذي لم يؤمن يوما بالوحدة العربية ولا بالوحدة المغاربية، المُضي في عرس الروح الوطنية في التصورات الاجتماعية لدى التونسيين، مُتخذاً منها في نفس الوقت موقفا لهدم البنية القبلية في المجتمع التونسي؛ ورافعة للشخصية التونسية التي عقد العزم على تحديتها وإخراجها من التخلف. نأى بورقيبة بنفسه ويتونس عن أحلام الزعامات العربية واختار المنهج البراغماتي في بناء البلاد وتغيير سلوكيات العباد.

ما انفكت توجهات الرئيس «بورقيبة» في ستينات القرن الماضي تصّر على البعد الوطني، إذ يقول بالحرف الواحد: «بداية العمل امتاعي، الاتصال المباشر بالشعب من أجل تغيير نفسيته وإدخال الفكرة الوطنية وحس التضحية من أجل الوطن؟ أهو الوطن؟ الوطن

التوسي، علاش الوطن التونسي موثر الوطن العربي؟ لأن تونس من آلاف السنين عندها شخصية وحدة من قرطاج» (5). من أجل تحديث تونس، كرس الرئيس كل جهده لاستئصال العصبية القبلية واستبدالها بوطية، تكون المرجعية الوحيدة لكل التونسيين ومحل انتمائهم دون سواها؛ علما منه أنّ العصبية القبلية هي الخطر الرئيسي الذي يهدّد استقرار دولته واستمرار حكمه كما أشار إلى ذلك «أبي خلدون» في قوله: «..الأوطان الخالية من العصبية يسهل تهديد الدولة فيها، ويكون سلطانها وإزعا لفة الهرج والانفاس ولا تحتاج الدولة فيها إلى كثير من العصبية» (6).

على نقيض «بورقيبة» كان السعي المحموم للعقيد «القداني» الذي حكم ليبيا إثر انقلابه على المَلَكَة سنة 1969، للوحدة لا من أجل الوحدة بل بحثا عن الظهور والشهرة ولو بالعلو على بكرة كما يقول المثل العربي، لإشباع عقدة الزعامة في شخصية نرجسية مشبعة بالديكتاتورية من ناحية ولترقيع شرعية حكم عسكري من ناحية أخرى.

أما «ملك الحرس الثاني»، فلم يكن ليقل بالمغرب العربي ما لم يقدم إلى مملكته الصحراء الغربية، إلا أنّ رفض الجزائر لمساهمة كان بمثابة الشوكة في خاصرته، بدعمها اللامشروط لاستقلال جبهة البوليزاريو وإقامة دولتها على أراضي الصحراء. تصرفات الجزائر انطلاقا من حسابات إستراتيجية أهمها الوصول إلى الساحل الأطلسي، أقصر طريق لتصدير نفطها وغازها للأمريكيين والتخفيف من كلفة نقله من قلب الصحراء إلى مواني البحر المتوسط (2000 كم).

في تلك الأثناء كان الموقف الموريتاني متذبذبا لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء على رأي المثل الشعبي التونسي (هاني معاكم لا تساوني). لعدم استقرار نظام الحكم في هذا البلد لكثرة انقلاب العسكر على بعضهم البعض (7).

في هذا المناخ السياسي العام المتأزم سقطت فكرة

يتغير يسقط حلف وارسو، لأن جميع الممانعين هزلوا طلبا لرضا القطب الواحد (عدو الأمل الأيدلولوجي) الإمبراطورية الأمريكية. ورغم انضواء الجميع بدرجات متفاوتة، تحت راية الأمريكان بقي التنافر قائما بين زعماء المنطقة نتيجة عدم الحسم في أزمة الصحراء الغربية. على أرضية تضارب المصالح واختلاف الرؤى بقي المغرب العربي المستقل فكرة مجردة، حاضرة في ذهن السياسي وغائبة عن وجدان الشعوب التي غرقت في المعيشي ورضت بالإقصاء والتهميش والابتعاد عن أمهات القضايا.

ب - القيادات السياسية قبل وبعد الثورات

يمكن تشبيه المغرب العربي بعضا موسى عليه السلام قبل الثورات العربية وبدها، يتوكل عليها جميع حكام الإقليم (بغض النظر عن طريقة وصولهم للسلطة) للذهاب عن استبدادهم وصرف الأنظار عن سواها سياساتهم الداخلية. كلما سقطت عنهم ورقة التوت إلا واستنجدوا بالمسألة المغربية ليفرجوها من الذاكرة ويتنصروا عليها الجبار.

قبل الثورة

هذا ما حدث بدقّة متناهية، عندما شهد عام 1989 ميلاد اتحاد المغرب العربي الذي لم يولد لولا ضغط ظروف داخلية وخارجية حرجة عرفها الإقليم، أهمها تدني الاقتصاد وارتفاع نسبة الديون الخارجية والاضطرابات الاجتماعية في الجزائر (انتفاضة 1988/1989) أجبرت القادة المغربية على الاجتماع سريعا بحثا عن مخرج يصرف انتباه الشعوب عن القشل العام لسياسات التنمية، زادها توقف الاتحاد الأوروبي عن استيراد المتوجات الفلاحية من «الشريك» المغربي إثر انضمام اسبانيا والبرتغال للسوق الأوروبية سنة 1986 تعقيدا. ضمن هذا السياق المتأزم، عُقدت قمة مغربية في مدينة «زيرالدة» الجزائرية سنة 1988 تمخضت عن لجنة عليا مشتركة، كلّفت بوضع مشروع اتحاد المغرب

الوحدة المغربية وركزَ ملفها على الرّف لانشغال كل بلد بتعثر مشاريعه التنموية وتداعياتها السلبية على شرعية أنظمة نهراّت وقيادات أصابها الزهن. لقد انصب اهتمام الزعماء المغربية منذ ستينات القرن العشرين على تجاوز أزماتهم الداخلية والقضاء على معارضيهم السياسيين وفي مقدمتهم الشيوعيين والإسلاميين لدرء مخاطر المعارضة، اتحاز كل منهم (تحت راية عدم الانحياز) إلى أحد المعسكرين المتصارعين على تقسيم العالم، حسب خلفيته الفكرية وانتمائه الأيدلولوجي طلبا للتسلح والحماية والمعونة.

وجد كل من المغرب وتونس شالتهما في المعسكر الليبرالي بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية. في حين ارتبطت الجزائر وليبيا وموريتانيا بالمعسكر الشرقي بقيادة الاتحاد السوفيتي قبل انهياره. كان هذا شأن كل الأنظمة العربية التي سعت إلى الوحدة وخابت في مساعيها. يقول الكاتب والصحفي المغربي «نجيب الأسد»: «لعل من أهم ما يفتت وحدتنا العربية وليس فقط اتحاد المغرب العربي الكبير، هي تلك الأفكار الاتحادية والتي كانت رائجة في العالم العربي» ولاسف فهي لا ترى طريقها للتحقق لعدة أسباب منها اختلاف الأنظمة العربية الحاكمة وتنامي الخلافات بينها مما شكل عاقبة حقيقية للتوافق والوحدة. فهذه الأفكار تبقى دائما تنفقد إلى الجوهر الحقيقي للاتحاد، وتطفئ عليها دائما مصلحة الحكام على مصلحة الشعوب. من جهة أخرى ظل المغرب العربي يمر بأزمات كثيرة لا تقل عن كوارث الشرق العربي منها مثلا معضلة جبهة البوليساريو وجبروت العسكر في الجزائر، يضاف لهذا كله عجرفة الزعيم الليبي الراحل الذي كان دائما يفرد خارج السرب... فقد اعتبرت ليبيا مشروع الاتحاد المغربي مجرد مؤسسة احتفالية تتيج لدول الاتحاد ووسائل إعلامها ترديد الشعارات المكررة المفرغة من محتواها، عن أهمية الوحدة والتكامل العربي وضرورتها، في حين أن هذا مجرد كلمة كبيرة وضحك على الذقون» (8).

تقف شعوب المنطقة أمام مشهد سياسي سريالي لم

العربي الذي حظي بموافقة الزعماء الخمسة في قمة
مراكش 1989.

بعد الثورة

أما بعد الثورة فقد أصبحت المسألة المغاربية في
تونس تحديدا مصدر خلط الأوراق السياسية للحصول
على شيء من شرعية لحكم هَشٍّ. كان أول من سارع
إلى تفعيل اتحاد المغرب العربي وإخراجه من درج
مكتبته، هو رئيس الجمهورية التونسية خلال زيارته
لدول المنطقة، لكسب شرعية حكم لم يبلغه عن طريق
انتخابات رئاسية عامة (suffrage universel). لما
جأزف الرئيس المرزوقي بتحريك بركة المياه الراكدة،
قوبل بالاستهجان والرفض داخل البلاد وخارجها...؛
ولعله قد غاب عنه أنَّ المسألة لأهم ريسا أو ملكا
بعينه، بل تهمهم جميعا ومن هنا جاءت ضرورة البدء
بالتسقيق بينهم لضبط حدود الموضوع وتحديد سقف
العود ضمن قواعد اللعبة الدبلوماسية المتفق عليها قبل
توليهِ منصب رئيس دولة... فبدأ في موقف السببي
عير المحنك وكما تقول بالنونسي (بج)، لكشفه (ريدا)
من حيث لا يقصد، حقيقة نوايا سابقه ومعاصره من
قيادات الإقليم في تعطيل وحدة المغرب العربي. (دوما
تجميد الخارجية التونسية قرار فتح الحدود و... الخ
خير شاهد).

هل الرئيس المرزوقي تبة؟ قطعا لا، بل هو سياسي
دامية، أراد التمييز عن شرعية مفقودة داخليا بشرعية
موهومة خارجيا؛ فإن أفلح فله شرف الإتيان بما لم
يأت به الأوتل، فيعتلي صهوة الجواد الأبيض ويصبح
رجل المغرب العربي وبالتالي يسجل نقطة سياسية
على حساب منافسيه في الدّاخل التونسي، تعطيه
أسبقية في الفوز بانتخابات الرئاسة القادمة. أما إذا
فشل الأمر كذلك، فالموضوع منه إلى حين موعد
انعقاد دورة عادية لرؤساء اتحاد المغرب العربي ليعيد
الكرة بتكتيك أفضل.

ج - التّركيبة الاجتماعيّة لبلدان اتحاد المغرب العربي

بلاط المتأمل في التسيج الاجتماعي للبلدان
المغاربية الخمسة وجود تشابه كبير في تركيبها الطبقيّة،
المولفة من قاعدة شعبية، عريضة، تعيش تحت خط الفقر
فاقت نسبتها (20%)، أي أنّ خمس شعوب المنطقة (9)
هم من الفقراء، تعلوها طبقة وسطى متضخمة (65%)،
تنجس (التفقر فويا) لأسباب عدّة منها: بطش السلطة
والبطالة الهيكلية، المتغلغلة في معظم شرائحها على
اختلاف مستويات تعلّمها؛ من فوقها شريحة رأسمالية
وطنية رفيعة، تحتكر السياسة والاقتصاد من خلال
شبكة من التحالفات المستحدثة، أطلقتنا عليها اسم
«العصية إتنو - مالية» (10) يجتمع فيها رأس المال
الوطني بالسلطة الحاكمة في علاقات نسب ومصاهرة من
ناحية، بشراكة مع الرأسمالية العالمية من ناحية أخرى.
إنّه الثلاثي المعطل للوحدة المغاربية والمحرك الحثيثي
للشأن العام لمجتمعات المنطقة المضطهدة.

1 - دور الرأسماليّة الوطنيّة

داخل هذه التركيبة الهرمية تعمل الرأسمالية المحلية
هنا وهناك على تعطيل الوحدة المغاربية، بتكريس
مبدأ (فَرَق تَسُد) من خلال توسيع وتنوع شراكاتها
مع الرأسمالية في العالم المصنّع. في هذا الإطار
اضطرت الرأسماليات الوطنية إلى الدّخول في منافسة
شرعية وغير شرعية فيما بينها من أجل الظفر بصفقات
مع الأسواق العالمية وفي مقدمتها السوق الأوروبية،
بتقديم التنازلات تلوى الأخرى لشركات متعدّدة
الجنسيات ومستثمرين أجانب، أضروا بالمجتمعات
المغاربية واقتصادياتها أكثر مما أفادوها.

2 - دور كبار ملاك الأراضي

لكبار ملاك الأراضي دور أساسي في تثبيت كل
محاولات التّوحد المغاربي، بتنافسهم في تلبية شروط

تتجاوز بعد نسبة 4% من الحجم الإجمالي لمبادلات دول المغرب العربي مع بقية دول العالم... (13).

في ظل مجتمعات مغاربية قاعدتها فقر ويطالة ويأس، وأوسطها خوف وحيرة، وأعلامها إستلاب واستبداد تقوده منظومة المال والأعمال والسلطة، غاب الفكر الوجودي المغاربي بشكل شبه تام عن وجدان الأمة ليكون له حضور باهت في حسابات السياسيين النضيق. أمام هذا الوضع السوسيو - اقتصادي المتدني لا يسعنا إلا أن نوافق المفكر «عبد الله العروي» رأيه بأن «المغرب الموحد الذي نحلم به ليس سوى وهم بعيد، لأنه فكرة نشأت لدى نخبة صغيرة لا تعتبر عن أي حقيقة سوسولوجية» (14).

هـ - التّخلف التكنولوجي والمديونية

ساهم التخلف التكنولوجي لبلدان المغرب العربي في إضعاف التبادل البيئي داخل الإقليم، والسؤال المطروح هو: ماذا يصنع هذا البلد أو ذاك حتى يصدره إلى أجوار؟ فيما عدا بعض الصناعات التحويلية الخفيفة أو الصناعات الجلدية لا توجد صناعة تعدين أو ميكانيكا أو إلكترونيك... الخ، تلي حاجيات السوق المغاربية التي أوغلت في ثقافة التفاعل والاستهلاك على حساب ثقافة الفعل والإنتاج. أما في مجال الزراعة فإن الإنتاج الفلاحي مشابه في النوعية ومتقارب في الكمية، إضافة إلى أن الدول الخمسة تعاني عجزا غذائيا بدرجات متفاوتة لغياب التنسيق بينها في هذا المجال رغم وجود لجنة مشتركة للأمن الغذائي (15) على مستوى الاتحاد مهتمة بهذا الشأن

في ذات الوقت تفرق البلدان الخمسة في مديونية خارجية تثقل كاهل اقتصادياتها، فيما عدا الجزائر التي تخلصت منذ أشهر قليلة من هذا العبء. ورد في إحصائيات الوكالة الأمريكية للاستخبارات (CIA) بخصوص المديونية الخارجية لبلدان اتحاد المغرب العربي ما قولها: «يحتل المغرب المرتبة الأولى بين

السوق الأوروبية المشتركة من أجل تصدير نفس المنتجات الفلاحية تقريبا. إن من مصلحة الغرب التفاوض الثنائي مع كل دولة من دول المغرب العربي على حدة، لإضعافها وإخضاعها لقبول قواعد وطرق الإنتاج الحديث (البيو BIO) وشروط الجودة الأوروبية إضافة إلى تحديد الثمن، برعاية ومباركة الدول المغاربية.

د - ضعف التجارة البينية

اهتم عديد المختصين المغاربية بهذا الموضوع وضبطوا درجة تافس/ تناحر اقتصاديات بلدان المغرب العربي بالأرقام ونذكر ما ورد في دراسة للكتاب والصحفي الجزائري «عبد النور بن عتر» الذي كتب يقول: «تتميز الاقتصاديات المغاربية باستقطابها الشديد من قبل الاتحاد الأوروبي حيث يستحوذ هذا الأخير على حوالي 70% من المبادلات التجارية لدول المغرب العربي. وإذا كانت أوروبا تمثل حوالي ثلثي التجارة الدولية المغاربية فإن المغرب العربي لا يمثل إلا حوالي 2% من المبادلات الأوروبية مع العالم، وتختلف درجة الاستقطاب من دولة لأخرى، فليبيا تبدو تونس والمغرب أكثر استقطاباً من قبل الاتحاد الأوروبي. فما يقارب 78% من صادرات تونس تذهب إلى الاتحاد الأوروبي. أما المغرب فتستحوذ أوروبا على ما يزيد على 60% من مبادلاته التجارية وتذهب 62% من صادرات الجزائر إلى الاتحاد الأوروبي... في حين يزود الاتحاد الأوروبي موريتانيا بنسبة تقارب 50% من حاجياتها... (11).

اشتغلت الرأسمالية المغاربية بالتنافس للمحصول على عقود شراكة مع الاتحاد الأوروبي وأهملت التبادل التجاري البيني في المنطقة. بالرغم من وجود إطار قانوني ومؤسسي (12) ضمن اتحاد المغرب العربي يعني تفعيل التجارة البينية فإن «المبادلات التجارية المغاربية، سواء على الصعيد الثنائي مع الأسواق الخارجية أو على مستوى التجارة البينية المغاربية لم

الإسلامية في العالم العربي والولايات المتحدة الأمريكية وحلفائها الذين ياركون انحراف الثورات العربية عن مسارها الثوري بتخلي أصحابها عنها باسم الديمقراطية؛ فإنّ أباطرة العالم يقبلون بحكم كل من تأتي به هذه الثورات ولو كانوا إسلاميين، ويرفضون صعود ثوار نكرة غير مدرجين في قائمات الاستخبارات الدولية إلى سنة الحكم (و الوجه إلي تعرفو غير ملي ما تعرفوش). نحن بصدد رفض خارجي، معلن وتدخل إمبريالي فاضح في تقرير مصير الشعوب العربية.

ب - حيرة المثقف

هل يحق للمثقف العربي عموما والمغاربي خصوصا وقد فشل خطابه التقليدي في تعبئة الجماهير وتحسيسها بضرورة التغيير ودفعها باتجاه الوحدة وكل أسباب الفقرة التاريخية لا تزال قائمة قبل وبعد الثورات؟ نظريا نعم، أما في الجانب العملي فإنّ المثقف يعاني من عقدة تعمق الفعل التاريخي المعوي الصادر عن رجل الشارع وسبقه في تقديم الإجابة الشافية عن الحيرة الوجودية التي ما انتجت نهضة عقول المثقفين والمفكرين لمعادلة الحرية قبل الخبز أم الخبز قبل الحرية؟ لقد صحت الشعوب بالحر في سبيل الحرية وفضلت الموت جوعا على العيش المهين وحطمت مقولة الأجداد العيشة تحت جناح الذئبة ولا رقدوا الجبّة).

سيعي المثقف العربي وخطابه متخلّفا عن رجل الشارع ما لم يستغل الفرصة النادرة التي أتاحتها له الثورات العربية لرسم ملامح الخطوة الأولى على درب وحدة عربية حقيقية، قد تكون على المدى المتوسط إقليمية، مغاربية لتشمل على المدى البعيد مشرق الأمة العربية ومغربها؛ يكون مجلس دول الخليج همزة الوصل فيها، خاصة وقد برهنت الشعوب عمليا أنّ بعضها يمثل عمقا إستراتيجيا لبعضها الآخر رغم الحدود الوهمية الفاصلة بينها. لقد كتبت في 2011 مقبرا عن رؤيتي المستقبلية للعرب عموما على ضوء الحراك التاريخي الزامن قائلا: « لقد أحييت الثورة التونسية

خارجي بلغ سنة 2011، 22.69 مليار دولار وتأتي تونس في المرتبة الثانية بما قيمته 16.76 مليار دولار (قبل الثورة تسيّبت في تعطل الاقتصاد وركود السياحة)، ثم ليبيا في المرتبة الثالثة (قبل الحرب أي دون احتساب فاتورة البترول) بما يساوي 6.38 مليار دولار وأخيرا موريتانيا بـ 2.5 مليار دولار (16). وهنا نتساءل عن إمكانية إقامة مغرب كبير في ظل تدنّي اقتصادي ومديونية خانقة ولسان حالنا يردّد المثل الشعبي التونسي (عريان مع عريان ما يتقابلوا كان في الحمام).

II - الثورات العربية وإقصاء الشعوب

1 - توقّف المدّ الثوري

اليوم وفي ظل الثورات للباحث أن يسأل، هل تغيّرت الجغرافية الاقتصادية لمنطقة المغرب العربي بتغيّر بعض ملامح الجغرافيا السياسية؟ لا أحد يظن ذلك. الواقع يؤكد وجود دولتين بتروليتين غنيتين وثلاث دول فقيرة ما دام لا شيء قد تغيّر في المنطقة، فهل يعقل نؤخّر الفقراء والأغنياء؟ أليس التونسيون على حلال حنّدها قالوا (ما يعطي خيرو إلى غيرو كس المحوود). مغيا وقد ازداد الوضع السياسي في المغرب العربي تعقيدا وقد تحولت الثورات إلى حركات معسلة وصراعات سياسية ودمستورية في كل من تونس ومصر وقتال قبلي مسلّح في ليبيا. وبعد صعود الإسلاميين للسلطة في تونس والمغرب، فهل ستفيل الدولة الجزائرية بالتوحد السياسي مع تونس في ظل حكومة ذات خلفية إسلامية؟ وهل سترضى بالوحدة مع المغرب، خصمها التقليدي الذي أصبح غريبا مزدوج العداء (النزاع على الصحراء الغربية وفوز التيار الإسلامي في الانتخابات البرلمانية الأخيرة وتشكيل الحكومة)؟ ثم هل ستقبل ليبيا يوحد مع الجزائر التي ترفض تسليم أفراد من أسرة العقيد القذافي المحتبين في حمى حكومتها وشعبها؟

المنطق السليم ينفي ذلك، لكن في دنيا السياسة كل شيء وارد، خاصة بعد التقارب القائم بين التيارات

فكرة القومية العربية وصعقتها كهرباتيا. لقد أثبتت هذه الثورة (على أرض الواقع) أنَّ كل دولة عربية، هي العمق الإستراتيجي لأي دولة عربية أخرى، مهما بعدت المسافات واختلقت الرؤى. ليس من باب التفاضل، إذا اعتبرت أنَّ ما حدث في تونس، يشكل اللَّبنة الأولى الفعلية/ العملية لوحدة عربية مستقبلية... (17). ولست أدري هل أنَّ ما كتبت كان حداثي الباحث أم حلم المغبون على رأي المثل التونسي (إلي في قلب المغبون يات يحلم به) أم غباء المتخلف الذهني؟

ج - استمرار منهج التغيب

قراءة في مبادرة الرئيس المرزوقي

يمكن الاستدلال على استمرار منهج تغيب الشعب التونسي عن القضايا المصرية بعد الثورة، من قراءة مبادرة الرئيس التونسي التي جاءت باجتهاد مفرد لإحياء فكرة المغرب العربي، فوقعت المحاولة في حطام مركب إستراتيجي ومنهجي، إستراتيجيا تم تقديم الفرع على الأصل مع توظيف عنصر المفاجأة في محاولة البحث عن شرعية خارج حدود البلاد فرضها هذا العمل على كسبه في الداخل من خلال تحقيق إنجازات فورية تخفف من معاناة المعيش اليومي للتونسين.

أما منهجيا فقد سار الرئيس على خطى سلفه المخلوع، فتجاهل الشعب وممارس وصايته على الثورة وصادر رأي الشعب. لقد انفراد الرئيس بالقرار وتحلل من رأي التونسيين أولا ورأي شعوب المنطقة ورؤسائها ثانيا، هذه الشعوب التي لم تُسأل ولو لمرة واحدة عن رأيها في موضوع المغرب العربي ولم يُستَئْذَن في الأمر منهم أحد، ليبقى المغرب العربي حلم المستضعفين الضائع وكابوس المستلطن المزعج.

بات من الثابت أنَّ الزعماء المغاربة هم أهم عائق (قبل الثورات وبعدها) في طريق وحدة المغرب العربي، إذ يقولون ما لا يفعلون ويضربون في أنفسهم الفكرة التي تعزّز سلطانهم ويعلمون على مضض عن

رغبة في وحدة تقوّض مضاجعهم. كان منهج المبادرة التونسية مستسحا من منهج تعامل القيادات العربية مع القضية الفلسطينية، المصدر المكمل لشرعيتهم وتعلّة بقائهم في السلطة. لهذا كانت مبادرة متسرّعة وسابقة لأوانها، باهتة إعلاميا وفاشلة سياسيا، متعارضة مع مصالح قيادات المنطقة، علاوة على أنها لم تراعى المصلحة العامة للشعب التونسي الذي لا يزال يقبع تحت وصاية الحاكم؛ ممّا يجعل الباحث يعيد النّظر في مسألة الديمقراطية التي أتت بها الثورات.

د - الشباب، الثورة، الوحدة ووسائل التواصل الاجتماعي

لا عثر بعد اليوم لشباب المغرب العربي في الإيحاء على المنهج السياسي الكلاسيكي في التعامل مع المسألة المغاربية أو السماح لأي خيار نيو- كلاسيكي بإقصاء الشعوب والتصرف وتوجيه الوحدة المغاربية وجهة مصلحية صيّبة؛ وبين يديه وسائل التواصل الاجتماعي، تمكّنه من تجاوز الرؤية السياسية الفردية لتحقيق الإرادة الشعبية في بناء مغرب عربي متين. لقد أثبت الشباب العربي قدرته على استغلال هذه الوسائل والتقنيات الحديثة وحسن توظيفها في تغيير الإستراتيجيات القائمة والتعنت الحماهيرية والتحرك التكتيكي على الأرض في مواجهة الطغيان والإطاحة بالزعامات وأساليب التثبيط.

لعلّي أحسب شباب المغرب العربي قادرا على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في نشر الوعي الوحدوي وإحياء جهاز الاتحاد وتفعيل القواسم الأنثروبولوجية المشتركة والضغط على السياسيين وفرض القرار الشعبي وقطع الطريق على كل أنواع الفاشية. كان من الممكن أن يحدث ذلك لو حافظ هذا الشباب الثائر على ثورته وأفلت من براثن الفراغ السياسي والفسحالة الفكرية؛ ولم يقف حائرا، عاجزا على عتبات قصر الحكومة بالقصبة في اعتصامات عبثية (absurde)، فسحت المجال لهواة الرّكعجة السياسية (surfeurs)، ليفرغوا شحنات كبت دفين في صراعات

حزبية ومذهبية عديمة (nihiliste)، عطلت الثورة وحولت وسائل التواصل الاجتماعي من أداة وحدوية/ تقدمية إلى أداة فُرقة/ رجعية (18) ولسان حال الحكّام المجدد يردد «لولا عمامهم ما نعيشوا معاهم» (19).

هـ- جدليّة الشرق والغرب

(برأيي) لا يمكن طرح المسألة المغاربية بمعزل عن المشرق العربي، فكلاهما يشكل عقما إستراتيجيا للأخر في زمن أخطر الأزمات القديمة/الجديدة. إن كان المشرق قد تعرّض في مطلع القرن الماضي (1916) إلى التقسيم (سايكس - بيكو) فإن العالم العربي بأسره يتمّ إعداده في ظلّ الثورات لمشروع (سايكس - بيكو II) على أرضية القروض الخلاقة لتفتيته إلى دويلات، لتجميع الثورات سياسيا عن بُعد وتحويلها إلى بسيكودراما الجماعية تسمح بالتمادي في نهب ثروات شعوب لا تستحقها و«كأنك يا بوزيد ما غزيت» (20).

تصادم اليوم عن أي واقع للمغرب العربي في ظل الثورات العربية وهذا يستوجب (برأيي) تطويرا منهجيا، بالتساؤل أولا عن كنه هذه الثورات التلقائية إن كانت راديكالية أم إصلاحية أم تلقائية أم انتهازية؟ ثم البحث في ماهيتها وتحديد مركزاتها الفلسفية وتوجهاتها الأيديولوجية إن وجدت؟ وأخيرا النظر في مدى تأثيرها وتأثرها في شبكة العلاقات الدولية وقدرتها على تصويب الإخلالات التاريخية.

الباحثون العرب مطالبون في المقام الأول بتحليل الواقع الجديد للأمة بشرقها وغربها، لهم تناقضات الوضع الزاهن الذي تحوّل إلى معزوفة غير متجانسة المقامات، متافرة الأصوات، تصارع على استقطابها قوى دولية تقليدية، بالتوازي مع قوى صاعدة مثل إيران التي تبحث عن بيئة سياسية واجتماعية رخوة أي (متجانسة التركيبة الاجتماعية والمذهبية في ظل دولة ضعيفة) يسهل اختراقها تحت عنوان الشريك (الثوري

على خلفية إسلامية). تناور إيران إستراتيجيا وتكتيكيا لتتوغل في منطقة كانت مستحصية عن مدّعا الثوري الصفوي من ناحية ولكسر الحصار الدولي المضروب عليها من ناحية أخرى (زيارة وزير الخارجية الإيراني للمنفقة). تصبّ الجهود التركية باعتبارها قوة اقتصادية صاعدة بزعامة حزب إسلامي في نفس السياق الإيراني، فهي تحاول اقتطاع نصيب من المعاملات التجارية تحت غطاء وحدة التّدين مع الحكومات الإسلامية ما بعد الثورة (زيارة رئيس وزراء تركيا إلى مصر وتونس وليبيا)، مهذّدة المصالح الاقتصادية الفرنسية في حديقتها الخلفية (شمال إفريقيا)، علّما تكسّر رفض فرنسا لانضمامها إلى الاتحاد الأوروبي.

شوشت الخلافات و/أو الصراعات السياسية الممنهجة التي يشهدها الشارع العربي في الشرق والغرب على السلطة، على البوصلة العقيدية الجماعية العربية، هدفها في تونس على سبيل المثال، محاولة إسقاط الملعب الرسمي للمجتمع والدولة (المذهب السني المالكي) على يد مذاهب دينية دخيلة كالوقائية والحنبلية والشيعة. هذا ما حدث في مصر إذ يطالب الشيعة رسميا بإنشاء حسيات* طالب رئيس التيار الشيعي المصري السلطات المصرية والرئيس مرسي والأزهر الشريف بالاعتراف بالمذهب الشيعي كمذهب يتمّ السماح بالتعبّد به في مصر (21). جماعات ملهية، صغيرة، نائمة، أفافتها الثورة من سيّات الشين، لتتسط في جسد اجتماعي مشوّه، مستغيلة من مفاهيم غربية ترفضها مبدئيا وتستغلها تكتيكيا مثل الديمقراطية وحرية التعبير. هذا وقد اتخذت من تقاربها الفكري من التيارات الدينية الحاكمة غطاء لممارسات اجتماعية شاذة (Atypiques). لقد تناست جميع هذه التيارات والجماعات أنّها كانت بالأمس القريب محظورة في بلدانها باسم التطرف الديني ومطاردة في العالم بمنوان الحرب على الإرهاب الدولي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية وحلفائها دول الناتو وأنّها لم يصل بعضها إلى السلطة ويخرج بعضها الآخر عن تقبّته إلا بموافقة أعدائها.

أهلها » من الذين فرقوا دينهم وكانوا شيعا كل حزب بما لديهم فرحون»(22).

أعتقد أنّ الوقت لا يزال مبكراً لتقييم دور ثورات أسقطت بعض رموز تثبيت الوحدة المغاربية وجاءت بشخص كانوا في الوجه الخفي لذات منظومة الحكم المتهاوية. وجهان لنفس العملة حلت فيها الضحية، بفضل الثورة محلّ الجلال. أمنا أن تصبح الثورات العربية في يوم من الأيام رافعة توحد الأمة بمغربها ومشرقها لتعيدنا إلى سيرورة التاريخ والحضارة الإنسانية. في انتظار هذه القفلة لا تزال تسود العالم العربي حالة من الترقب والخوف من المستقبل، لذا لا أريد الاستباق بالقول «العزوزة هازها الواد وهي تقول العام صابة»(23) وواقع العالم العربي بمغربه ومشرقه ليس له وجود، كالقول والعطاء والخل والدود الذي لا يزال أسير الوجود بالقوة عاجزا عن الخروج إلى الوجود بالفعل، ليظل الحاضر دائما والغائب أبدا في ظل تحديات قارية وإقليمية وعالمية.

يبقى المغرب العربي كما أرادته ورثة مؤسسيه ورقة سياسية بيد قادة المنطقة، مخزنة في أذهانهم بعيدا عن الشعوب، استخدمها السابقون في تغطية فشل سياساتهم التنموية و/أو الالتفاف على اضطرابات داخلية؛ ويستخدمها المحدثون لترقيع شرعية مهترزة و/أو لاختصار الطريق لكسب شرعية مفقودة. في الوقت الذي قطع فيه الاتحاد الأوروبي الذي أنشئ في نفس السنة (1958) خطوات كبيرة على طريق الوحدة الأوروبية، كذلك شأن مجلس التعاون الخليجي الذي تأسس سنة 1981 ليحقق أضعاف ما حققه اتحاد المغرب العربي الذي بقي مجمدا في أذهان القادة وفكرة غائبة عن اهتمامات الشعوب بالرغم من استقرارها في لأوعيمهم الجماعي. نحسب دار لقمنا محظوظة إن هي بقيت على حالها، من تخلف وتبعية وتشرد... ولم تتحرك أوضاعها أكثر بالتقتت والتشظي بعدد مللها وتحللها وأعرافها فيصبح

الهوامش والإحالات

1) Alain Touraine. Pour la sociologie Edition du seuil 1974

(2) علي باش حابة صحمي ورجل سياسة تونسي، أحد مؤسسي حركة الشباب التونسي، ولد عام 1870 بمدينة تونس وتوفي في 29 أكتوبر 1918 بإسطنبول في تركيا.

(3) يوسف الرويسي ولد في بلدة دقاش بالجريد التونسي سنة 1907 وتوفي سنة 1980، سياسي ومناضل وطني انتخب عضوا بأول مجلس ملي لما سيطر بحزب الدستور الجديد في مؤتمر بقصر حلال سنة 1934،

(4) صمّ الوعد الجزائري من جهة التحرير السادة بوصوف، بومجل وعبد الحميد المهري، متحدثا باسم الوفد الجزائري. تألف الوفد التونسي عن الحزب الحز الدستوري من السيد الهامي الأدهم رئيسا، كاتب الدولة للتراسة (ما يعادلها رئيس وزراء في حكومة الاستقلال) وعصم من بين أعضائه مدير الحزب، السيد عبد المجيد شاكور والسيد أحمد التليلي كعميل للاتحاد العام للعمال التونسيين. أما الوفد العربي فكان يتصمى أساسا علال القاسي رئيس حزب الاستقلال والمهدي بن بركة وعبد الرحيم بوعبيد ومحمد المصري.

(5) مجلة منتظمة من إحدى خطب بورقيصة مسجلة بالصوت والصورة على YouTube موقع 2008 Carthagois-Bonne année

(6) ابن خلدون: المقدمة. الفصل التاسع، في أن الأوطان الكثيرة القبائل والمصائب قل أن نستحكم فيها الدولة. ص 292

الرسالة الشفوية وأثر الواقع في بناء آليات التخاطب بين الأفراد تحليل لبعض تجليات نظرية التواصل عند العرب القدامى

مصطفى شبيعة/ جامعي، المغرب

مقدمة طارئة، ولا أدل على ذلك من القصة التي رواها في كتابه «الحيوان» عن أستاذة النظام الذي تصدى له كلب وألح عليه فكان آخر كلامه أن قال: «إن كنت سنبغ ألقاباً مع المباع عليك بالبراري والغياض» (1).

فمما لا شك فيه أن كلمة «سنبغ» على الوجه الذي تكلم به النظام دون مراعاة منه الجانب الإعرابي «سنبغ» هي أكثر ترجمة لحال الانفعال الذي كان عليه، تأكيداً على استجابة التخاطب لمقتضيات الواقع النفسي الذي يوجد عليه المتكلم، من جهة ثانية لا يمكن لهذا التعبير إلا أن يعكس الحالة التي وصلت إليها اللغة العامة في عصر الجاحظ والمستوى الذي آلت إليه، إذ تدل هذه القصة دلالة قاطعة «على أن لغة العوام قد بلغت في عصر الجاحظ من التطور والنضج والقدرة على التعبير ما أكسبها خصوصية تختلف عن خصوصية اللغة الفصحى وعلى ذلك فما كان يمكن أن تقوم الفصحى بوظيفة العامة...» (2).

ونفهم من تعليق أبي عثمان على هذه القصة أن الرجل يدرك إدراكاً تاماً خبايا الكلمة وأسرارها وقدرتها

يرى العديد من الدارسين والمهتمين بنظرية التواصل أن الفكر العربي القديم يزخر بالكثير من الآراء العلمية التي تناولت قضية التواصل بما هو آلية من آليات التعبير عن البعد الإنساني في حركة الأفعال بل في شروطها من شروط وجودهم الذاتي، لهذا لم يقتصر حديثهم عن أبعاد النظرية لمحسب بل شملت أيضاً دراساتهم الجانبي العملي/ النفعي الذي يستلزم مجموعة من الضرورات التي تمس ليس فقط الجانب التقني في عملية التواصل بل أيضاً الجوانب الفيزيولوجية الضرورية. ومن بين هؤلاء الذين خصصوا جانباً مهماً من أبحاثهم الرصينة نجد الجاحظ الذي له ثراث قيم في هذا الجانب. فالرجل يؤمن إيماناً مطلقاً بفاعلية الواقع وقوة تأثيره على اللسان أثناء التواصل، لهذا فهو يرى أن اللغة الشفوية تكون أكثر عفوية و«سخونة» عندما تخضع للأحداث الطارئة والمستجدات التي تقع أثناء التواصل.

لهذا فالتخاطب المباشر هو أكثر حيوية من غيره، فقد يجد المتكلم نفسه مضطراً لتجاوز القواعد النحوية التي يخضع لها التعبير استجابة لانفعال داخلي أو

إن الجاحظ يقر بفاعلية الرسالة الشفوية/ العادية داخل سياقها الاجتماعي والثقافي، وهو بذلك يدرك أن فصاحتها مستمدة من خصوصية الواقع التي تعبر عنه وكذلك من صحة نطق المتكلم؛ وليس من طبيعتها الذاتية أو التركيبية، فقد رأينا سابقاً أن عفوية التعبير وسخوته تلبس الكلام بجاذبيته وفاعليته، كما أن شروط التأدية السليمة عند المتكلم رهينة بسلامة وصحة جهازه التنطقي، وعليه فإن مفهوم فصاحة الكلام «تسحب على المتكلم وليس على الرسالة اللغوية، ذلك أن ما يميز المتكلم هنا هو قدرته على الإفصاح عن حاجته بأي لغة بشرية، فصحة الفصاحة إذا ما اقترنت بالكلام المتداول تبقى صفة نسبية وخاصة إذ المعول عليه هو قدرة المتكلم على التواصل...» (6).

هكذا نخلص إلى أن الجاحظ قد اتبته إلى أن الفعل اللغوي التداولي الشفوي مهما كان الحيز الذي يقال فيه... ويقطع النظر عن مقاصد متجزه وغاياته، يقوم على ثلاثة عناصر رئيسية تمثل الحد الأدنى للبيان اللغوي وهي المتكلم السامع والكلام؛ ولئن لم نفق في مؤلفاتهم على صياغة نظرية مباشرة لهذا الاعتبار كما هو الشأن عند أرخطو مثلاً. فإن كل تحليلاته اللغوية ومقاييسه البلاغية تركز على ما بين هذه العناصر من تلاحم وتفاعل» (7).

لكن مع ذلك نسأل: ألم يظعن أبو عثمان إلى العناصر الأخرى التي تكون فعل التواصل كما هي ضمن حطاطة التواصل عند جاكسون؟ بعبارة أخرى هل تحدث الجاحظ عن السُّنة المستعملة والقناة المختارة من طرف المتحاورين؟

إن حطاطة التواصل كما هي عند الجاحظ من خلال «البيان والتبيين» تقف كثيراً على هذا المحور التواصلية الثلاثي: متكلم/ مستمع/ كلام؛ لكن مع ذلك يسكن القول إن تصريف الكلام في وجهه التداولي/ العادي ولا سيما لتحقيق وظيفة الفهم والانفهام كما أثبتها الجاحظ، تقتضي من المتكلم والسامع الانتماء إلى سنة لغوية واحدة «code» وهو بذلك يضيف من

على التعبير عن الموقف المناسب باللفظ المناسب، حيث تصبح العودة إلى اللحن في بعض المواقف بمثابة عودة إلى طبيعة اللقطة، أي الصورة الطبيعية التي ألف الناس التكلم بها. ولا يكتفي صاحب «البيان والتبيين» بإبراز خصوصيات الرسالة الشفوية وجوهرتها في علاقتها بالواقع، بل يشير أيضاً إلى تأثيرها بالمحيط المهني للمتكلم... إذ يشير في كتابه المذكور إلى واقعة أخرى كالتالي: «أردت الصعود مرة في بعض القناطر وشيخ ملاح جالس، وكان يوم مطر وزلزل، فزلزل حماري فكاد يلقيني لجنبي، لكنه تماسك فأقعى على عجزه»، فقال الشيخ الملاح: «لا إله إلا الله ما أحسن ما جلس على كونه...» (3).

فالجاحظ يبراهه هذا المثال يؤكد لنا من خلاله عن تلازم المحيط اللغوي والمحيط المهني داخل كل تادية كلامية/ شفوية.

يقول د. محمد الصغير بتاني معلقاً على هذه القصة أنها «تعبر بوضوح عن تجربته الحقيقية للواقع اللغوي، ويبين (النموذج) أن ما أتى به هذا المبرر ليس فقط ما رواه الأصمعي وأبو عبيدة أو ما قرأه في الكتب اليونانية المترجمة، وإنما هو أيضاً ثمرة تجربة فذة وفكر علمي...» (4).

وكخلاصة لما سبق ذكره يمكن القول إن الرسالة في التواصل الشفوي تقوم على التلقائية والجاهزية في بناء محتواها الفكري والدلالي، ولهذا فالتواصل فيها قائم على مقصدية الإبانة عن الحاجة، وبهذا فهي تتداول باعتبارها تحمل معاني الكلام وتتضمن المقصود منه داخل السياق الاجتماعي والثقافي الذي توجد عليه، ووفق أشكال ونمط القول التواصلية السائدة؛ وبذلك فإن فاعليتها رهينة بانسجام طرفي التواصل (الباث والمتقبل) لأن الرسائل العادية... تتميز بتفاعل لا يهدف إلى أكثر من أن يحول عدم الإخبار إلى إخبار تام تتجانس عن طريقه الصور الإدراكية لدى الباث بالصور الإدراكية لدى المتلقي وذلك ضمن سياق واقعي وفعلي، تتمحي الرسالة بمجرد غيابه...» (5).

مفهوم «المعطمة» تأويلا موضوعيا / علميا حيث يرد
إلى عدم التضام بين المتخاطبين لعدم اشتراكهم في
السنة اللغوية المفترضة بين الطرفين يقول: « وأنت إن
سميت كلامهم وطانة ومعطمة فإنك لا تمتنع من أن
تزعم أن ذلك كلامهم ومنطقهم، وعامة الأمم أيضا
لا يفهمون كلامك ومنطقك، فحاجز لهم أن يخرجوا
كلامك من البيان والمنطق» (9).

هكذا يتجلى لنا أن دورة التخاطب عند الجاحظ
تقوم على مجمل العناصر التي أشرنا إليها سابقا والتي
تفيد كلها جهوده العلمية لبناء مفهوم عربي / إسلامي
للتواصل شامل لكل المعطيات السياقية والواقعية
والذاتية للكلام..

وجهة عملية تطبيقية عنصرا رابعا لا يقل أهمية عن باقي
العناصر الأخرى وفي: «هذا دليل على أنه مدرك تمام
الإدراك لسر التضام بين المتخاطبين من اتماثهما إلى
سنة لغوية مشتركة يتم بموجبها التكامل بين عمليتي
«تركيب الرموز» من المتكلم «وتحليلها» من طرف
السامع...» (8).

ويتجلى هذا العنصر التكميلي الجديد في مجموعة
من النصوص المشبوة هنا وهناك في مجموع كتبه
ورسائله والتي تعكس مجتمعة وعي الجاحظ بهذه
القضية، وعيا علميا موضوعيا يتجلى بوجه خاص في
حديثه عن اللغات الأجنبية من زاوية تواصلية محضة.
فقد وجدناه في سياقات كثيرة في كتابه الحيوان يؤول

الهوامش والإحالات

- (1) الحيوان / الجاحظ عن محمد عبد السلام هارون لمجمع العلمي العربي الإسلامي بيروت ط 3/ 1969 ص 201.
- (2) حول مفهوم البشر «سي عند العرب» عن محمد بن عبد الله بن عبد الملك طرابلس ط 1/ 1982، ص: 62.
- (3) البيان والبيان: الجاحظ تحقيق محمد عبد السلام هارون دار الفكر بيروت ط 4 / 176/2.
- (4) التطريبات الساتية والبلاغية عند العرب: محمد الصغير بناني، ص 70/ 71 دار الحفافة بيروت ط 1/ 1986، ص: 141.
- (5) القراءة التفاعلية / إدريس بنمليح، ص 54 دار نوبيل للبشر الدار البيضاء المغرب ط 1، ص 54.
- (6) التفكير البلاغي عند العرب / حتى القرن السادس الهجري ص 185 / 5، حمادي صمود منشورات كلية الآداب، مونة ط 2، 1994، ص: 105.
- (7) عنه، ص: 182.
- (8) نفسه، ص: 202.
- (9) الحيوان، 7/ 57.

أوكار الغربان

المصنف الحامدي / كاتب تونس

صدورهم بالألم والغضب، يتوعدون القاتل المجهول
ويتحسّسون المُدَيَّاتِ في جيوبهم والسواطير من تحت
أباطهم ومعافطهم السوداء، لم يبقَ فيهم عقل ولا صبر،
مات مسقودوا ولم يمضِ على نحب والده إلا عامان
ولم يبقَ على سفره إلى باريس إلا يومان، أمّه المسكينّة
... تروّيه حتى سكن عويلها وجفت المآقي ... لم تعد
تقرى على النحيب تصرخ ولا صوت ...
المدينة المأكلة تفرّج على المآتم الأخرس ... مصيبة
شلت عقول ... يُقتل ثم يُحمل فسي العتمة مسافة
طويلة ليوارى عن الأعين ولكن عين الله لا تغفل ...
لا أثر لأقدام إسي أو لسيارة أو لحوافر دابة حملته
... لا أثر لطنن أو حيار ناري أو خنق أيضا .. ولكنه
مقتول ... ليس إلا الثأر ... ما الذي سنجنّيه من
الدموع والكمد ؟ ...

أسدل الليل ظلمته الكالحة .. ترك المُعرّون
الأمّ وحيدة وقد تقلص حجما إلى النصف تتذكر
في حرقة حكاية الرحيل للدراسة وعناق عزيزها وقبل
الوداع الحارة ... ولم يزل القرآن تتلى آياته وهي
مستوحشة .. ثم حملتها فاجتمعتا إلى المقبرة ..
سكون يخترقه عواء كريح ... ستار من سواد ..
اليدان تخترقان الكفن جاهذتين ثم تتلمسان حواشي
القبر الضيق الخائق .. صراخ مكتوم ... فك الميت

عند الظهيرة سار الموكب وليدا ثقيلًا ...
على طول الطريق ومدّ البصر حجارة متناثرة وأشواك
مؤذية ...

تشرّبت العيون دامعة إلى النعش

ترفعه أباد مرتعشة ...

شأنّ يشيعه الذهول ...

يحثّون التراب على اللحد ... يا رحمان

يا رحيم ... وأصوات أخرى .

الجميع مطاطون و أرجل واهنة ... غبار في
المقبرة ... قتلوه غدرا ... عثروا عليه ملقى بلفظ آخر
الأنفاس ... في الفجر ودعني ... قبلني من هنا ومن
هنا ... لم يدرك إني الثلاثين ... رموا به بعيدا ...
كان يعد الوثائق وينهيًا للسفر ... منذ أيام قليلة فقط
أنهى كل شيء ... يسافر للدراسة في جامعة فرنسية
يستكمل آخر المراحل فيحصل بعد سنوات قليلة على
الشهادة الكبرى ...

أناس كثر في فناء بيتهم الواسع يقتعدون كراسي
من خشب قديم على غير نظام، القرآن يُتلى و يتلّهى
عنه الجميع بمصيبة قتل زينة الشباب ... وجوه
واجمة ناصية تصلى ليران حزن كاوية، الحضور تمجّ

عقال إصْبَعِي ساقيه المقروئين .. لم يستطع أن يتخيل أين هو ولم يستطع أن يتذكر عدا أمه .. البلدان تدفغان اللحد .. الصوت مخنوق والقلب خَلَجَ نواحيه .. مؤود ينقل من فوقه التراب ويأبى للحد أن يتزحزح .. الأوصال ترتعد .. سكنت الحركة قليلا ... ماذا تفيد مصارعة الموت؟ .. ارتخي الجسد ... صوت فحيح في القبر ... على جسده العاري ملمس طري .. ألقى عظيمة تمددت فوقه ... لم يذْكُرْهُ غيرُ الرعب بالحياة فاستجمع كل قواه وصاح الصيحة الكبرى انشقت لها الأرض فابتلعت الأم فسقطت فوقه ففرزت الأذى نايها المسمومين في قلبها تنهشه فنهض من نومه مذعورا يغمره عرق غزير مستعِذا بالله باحثا عن ماء يتل به الحلق لاهثا يتفقد جسده ... لم يزل حيا ... وحيد في الغربة يصارع الكوابيس والفواجع بالليل وبالنهَار .. أحكم غلق باب الحجرة يملؤه الفزع .. هذّوه مرارا فسكن روعه الخوف أن يُقتل .. لم يزل منذ فترة ينتظر في كل لحظة أجله .. لا يفنيه من موته المرقوب غير نكبة أمه .. يعاند خوفه بريشته .. موهبة في الرسم للهوى عن حواسم الطب ... لا يكف عن التعريض لهم وعن السطو على اللاذعة من رعونتهم في معارضة التشكيكية المتوالية .. كانت رسومه الهازقة تلقى رواجاً واسعاً .. هم أبناء جلده القمعية، أبناء وطنه العظيم من دمه ولحمه، يقاومهم بالإبداع فيتهذّوه بالقتل العمد، بالرسوم حذر من انتشارهم الفاحش في قلب باريس عاصمة الحرية والفكر والإبداع وبته إلى أنها بهم اليوم أرض خصيبة يُردع فيها الجهل والتخلف والحصاأ أفكار متحجرة وخراب ...

جلس وقد هدأت نفسه قليلا يستعيد ما استطاع أن يذكره من حلمه المخيف ثم قرّر أن يحتمل يتغير محل سكناه .. ولكن الجامعة سنلاقيه وإياهم ولا مفز، لن يعجزهم اقتضاه حركه ومعرفة مكان إقامته ... جلس إلى الحاسوب ليكتب ثم تركه إلى ورشته الصغيرة ليرسم : الهرم الأكبر، قلعة صلاح الدين

بالمقطم، جامع عقبة، برج إيفل، قاس، اسطنبول، ساعة «اليلبان»، معالم مبشرة على قضاء اللوحة و فوق كل معلم غراب ينقن ناظرا إلى الوسط حيث البيت المحرم يطير به نحو الأعلى غراب أكبر حجما، رأسه كرؤوس البشر من فوقه صفر مكعب، وله بدل المتقار فم بشفتين متهدلتين، ذلك الغراب الكبير يفتح جناحيه الفاحمين العملاقين شرقا وغربا وبين أنيابه الحادة حزمة من أوراق نقدية مرسوم عليها تمثال الحرية المسروق، خطوطها سوداء في لون القطران تتساقط بسخاء ومن الأسفل تحيط بجدران البيت أشباح كأن رؤوسها رؤوس الشياطين ذات شعور كثيفة ارتدت بزوات عسكرية وتقلدت باليمنى سيفا وبالسرى تتلف ما أنزلت السماء وعلى وجوهها نهم وشراسة وغبار في لون الرماد أما اليد الثالثة - وكانت تمتد من مقدمة الرأس فطويلة أظفارها المفروزة في أستار البيت ... وفي أعلى الرسم ينزل بحر هائج مزيد يعوم فوقه جهاز ضخم لتحكم عن بعد ذو يد طويلة تولك أن تغطي البحر برمته تتلظى منها جمار في لون الدّم ... وأصوات ليلبان اللوحة أرجل بشر سداسية الأصابع عدا غراب الكمة التي طلفتها الأرض، وتظهر في الخلفية السوداء أنوار ضئيلة خافتة تلوح كالضفراء من بين أسلاك مسماوية طويلة لوجه امرأة تشبه أمه وضيء برغم الشحوب ودمع العين ... فتح النافذة يتأمل فلن الصبح الباريسي الغض ثم عاد إلى موضعه يحلّق في الرسم فأدرك أن المأساة فيه فهرت الملهاة وأن الظلمات تقهر النور وأن الزيد سيذهب جفاء .. خطر له أن يسمي «أوكار الغربان»، غادره خوفه الذي شكل لوحته وسرّ بما تفشقت عليه ريشته من جنون وانثشت روح الطيب والغنان وقّر أن ينشر رسمه على صفحات الأنترنت وقام فكرة التأجيل لإضافة شيء إلى لوحته ذات العناصر المتداخلة ... لم يمض زمن طويل حتى وصلته التعليقات والتهنيدات ... لم يابه بها ولكنه لم يعد يغادر حجرته المحصنة بدعوات أمه وكانت نواته عميقة لا أصغاث فيها ...

عليه ملقى بحجرته يلفظ آخر الأنفاس، في قلب باريس
مدينة الحرية والإبداع والأنوار يُرثق العلم والفن ..
دمه المسفوك شاهد على الكلبة الكبيرة ... لا أحد
يستطيع أن يعرف قاتله .. هو وحده يعلم ... والله
كذلك يعلم ..

لم تفهم الأم لماذا يُطعن فلذة الكبد في ظهره كما لم
يفهم أحد .. : قتلوه و أضرموا النار في مرسمه ونهبوا
حاسوبه وعيشوا بصورة أمه مؤنسة في الوحدة ...
لا تصدّق أنه عاد إليها في صندوق من خشب مطعونا
مشوّه الملامح وأنها لن تفرح بلقائه وشهادته الكبرى
و عرسه ... وأبت أن تهجر المقبرة أياما لا تحصى
ولكنّ اللحد لا يتزحزح ...

عند ظهيرة سار، موكب ثقيل .. طريق طويلة
ذات أوجال لم تطلع عليها شمس نهار... تشربّ
عيون ذاهلة إلى نعيش... ترفعه أياد مرتعشة...
شابّ تشيعه مخاوف... وأياد أخرى معقودة إلى
الخلف... صلّوا عليه صلاة الجنازة ككل مسلم...
ودعوا له بالرحمة ككل مسلم...

يحتون ترابا على لحد ... يا رحمان ... يا رحيم
... وأصوات متوجّعة ...

قرأوا على قبره الفاتحة كما تقرأ على كل مسلم
...

الجميع مطأطئون وأرجل مثقلة ... مياه راكدة في
وسط المقبرة ... صدور يجثم عليها الموت .. عثروا



بيت الأصوات

إلهام عبد الكريم / كاتبة العراق

دون هواده، إنما هو رسالة موجهة إلي شخصيا، وأن صاحبي الصوت وجدنا لدي ما يمكن أن ينهي عذابتهما السرمدية، لذا صرت أتبع صدى الصوت المخزون في مسامي ودواعلي وأبدأ البحث في أي اتجاه أو مكان يقودني إليه .

ألت جهودي كلها إلى الفشل، فسياحتني النهارية لم تأخذني إلا في ساروب وهمية حيث لا دليل مقنع أو يتجهن .

أخبرني أصحابي قصصا غريبة عن عوالم خفية تتحرك بيننا ولا تظهر لنا شيئا، أو ترسل إشاراتنا لقلعة قليلة من الناس، وعلى ما يبدو أنني واحدة من أولئك المختارين، وبالتأكيد لم يسعدني هذا الاختيار، بل أبعد النوم عن عيني تماما، وصرت أقضي ليالي مسترجعة غرائب القصص، ملصقة أذني بالحائط أتسقط ما أختزنه من أصوات بحسب نظرية بعضهم، دون أن أسمع شيئا. وأصود لأسقط في برائن القشعريرة التي تبعثها في جسدي حكايات الأرواح الملعونة التي تواصل الصراخ إلى يوم يبعثون، طالبة الرحمة من خالقها.

يخطر ببالي أحيانا أن هناك من يعاني من الأمراض النفسية، رجل مازوكي وامرأة سادية مثلا، لا يسقط السوط من يديهما، أحدهما يضرب والآخر يستمتع شاعرا بسعادة مرضية. يتأبني القرف حقا وأنا أفكر

تنامي إلى سمعي ذلك الأئين الموجع الذي يعقبه بكاء وعويل، يحدث ذلك في كل ليلة أضع فيها رأسي على مخدتي، وإذ تأخذني تلك الغفوة الساحرة إلى أعماق النوم، أنتفض ويرتمش جسدي كله ولا أعود قادرة على السيطرة عليه إلا بعد مضي وقت طويل، وحين أهدأ يتضح الصوت جليا، ويغادري أي شك في أن ما أسمعه محض وهم، بل هو حقيقة مؤكدة صار علي كشف لغزها.

وفي الواقع أنني كنت، وفي كل مرة أسمع فيها هذا الصراخ الذي يكاد يذيب روحي، أعتصم بريري والود بأغظيتي، أشدها إلي أو أشد يجسمي إليها كخائف من عاصفة ستقتلهم من جذوره وتطوح به، فتروح تلك المخاوف والهواجس تمزقني وتلعب بي ما شاء لها اللعب فالأمر غريب غامض ولم يسعفني من في البيت على حل لغزه، إذ ييساطة لا أحد غيري يسمعه!

يوما بعد آخر يتأكد لي أن الصوت صوتان، أحدهما لإمرأة والآخر لرجل، ويحدث أن يتزامن الصوتان في عويل متقطع ونداءات يائسة تنتهي بصمت مفزع، وبعد حين يعاود أحدهما إطلاق نداءه الذي يعقبه بكاء حزين.. حزين جدا..

أمنت بمرور الوقت أن الصوت الذي يطرق سمعي

سرت بلا هدى، دون وعي ربما، لا يقودني غير صوت متحشرج من تعب يبدو أنه سميت صاحبه عما قريب، ذلك هو صوت الرجل، بينما يتساقق معه أنين المرأة صعودا ونزولا.

كان صوتها شرسا نارة، وإهيا أخرى كمواء قط منبؤ.

لن يكون بإمكانني إيضاح الكيفية ولا الوقت الذي استغرقته، غير أنني صرت على مقربة من مصدر الصوت. سرت دون أن أشعر بما تدوسه قدمي ووجدتني أبصر طرفي، إلا أنني في الواقع لم أر شيئا، وبدا لي الأمر شبه غيبي أو ضربا من خيال أو ربما ما بعد الخيال !.

كان يتهمها بلا أبواب أو شيايك تخفي ما خلفها من حياة أو أسرار. دخلت دون استئذان، وقفت في منتصف الصالة في البقعة التي تتوسط المسافة بينهما، ورأيت، وكأنني أرى !، أن المرأة جالسة في الزاوية القصية من الغرفة متراصة الأطراف، والرجل يقابلها عند الزاوية القريبة من المدخل .

للأميرة المرأة، كانت فانية بالية الملابس، هيكلها العظمي منكشف تماما وشعرها الرمادي الأشعث تثار حول وجهها فبدت كمسوسة .

فكرت : أن هذه المرأة ميتة منذ زمن بعيد، ووجدت تفسيراً لإنبعاث صوتها ليلاً واختفائه نهاراً.. إنها جالسة على حافة قبرها، وما تلبث أن تعود إليه عند طلوع الشمس وتغادره مع غروبها. إذن أنا في ضيافة روح لا جسد ! وهنا دؤم السؤال : لماذا ؟ وتبعه كيف ومتى وأين، وأي أداة من أدوات الإستفهام التي أعرفها، وبالعطيق ظلت كلها معلقة بلا جواب.

تركت المرأة واستدرت مستطلعة أمر شريكها في هذه اللوحة الغرائبية، فوجدت هيكلًا ثانياً إلا أنه بدون سابقين، حيث لاح لي أنهما يترا عند مقفل الركبتين. شعر الهيكلان بوجودي. مدت المرأة يديها محاولة

في مثل هذه الاحتمالات فأتجاوز ما أفكر به، لكن الأصوات تحاصري من كل جانب لتفتح مخيلتي على اتجاهات لم يسبق لي أن عرفتها، فهذه الحكايات تبعث على الرهبة بفعل سريتها ولا ملموسيتها أو لكونها غير مرئية، إلا أنها وتحت أية تسمية كانت، لا تفعل بي ما تفعله الحكايات الواقعية المرة عن المعتقدين في الزنانات وأقنية السجون الباردة وما يلاقونه من صنوف تعذيب لا يحتمل على أيدي جلاديههم، وأعترف أن خيالي يصاب بالغمق ويقتصر عن تصور مثل هذه الأشياء، إلا أنها هي الأكثر واقعية والأقرب إلى التصديق ما دام بطلها هو الإنسان - معذبا أو معذباً.

وطئت نفسي على قبول هذه الحقيقة، وصنفت الصورتين اللتين أسمعهما تحت هذا العنوان المولم : «المعذبون في آنية السجون».

وهكذا صار للحكاية بُعد ملموس لأنها قضية اثنين : امرأة، ورجل، قابعان في زنزانة تقع في مكان مجهول «غالبا تحت الأرض» يقوم بتعذيبهما ليلا سجانون لا يملكون من الإنسانية شيئا.

بتعاقب الليالي وثبات وتيرة الصوتين وإصرارهما على التعبير عن عذابتهما، داخلني إحساس أن حكايتهم لا صلة لها بحكايات السجون والتعذيب، إنها شيء آخر لم أجد له بابا يقضي إلى أي نوع من التفاصيل التي تتبع لي إمكانية تصنيفها. إن هذه الأبواب مغلقة تماما لا تستوعب هذه الحكاية ما دمت لا أعرف شيئا مهما تضائل حجمه عنها. قاذني تفكيري المثلث بالهموم، وليالي المسهدة المتشعبة بسفوقية المذاب المجبول، إلى التفكير بالأمر بصورة مغايرة. فما دمت لا أسمع هذا الأنين نهاراً، سأبحث إذن عن مصدره ليلا !.

تحاملت على نفسي وأسكت بلجام خوفي وقلت لنفسي (خوف ساعة ولا خوف كل ساعة)!

وهكذا ركب شجاعتي المؤقتة وغادرت البيت تاركة الباب موارياً، ظناً مني أنني إن أغلقت، فلن يكون بإمكانني الدخول ثانية !.

الإمساك بي، وإذا صارت بمواجهتي، أدركت أنها عمياء لا ترى، حيث لاح لي فراغ محجربها دون لبس أو تضليل.

مضى وقت ليس بالقصير قبل أن يتأكد إحساسي.. . لقد توقفت الصراخ، وسكت العويل وهذا الإلتئان وكأنهما في حالة انتظار برزخية.

هل انتهت القصة ؟ أكل ما كنا بحاجة إليه هو محض وجود إنساني يكسر الفراغ بين مثوبيهما ؟ لقد كان فعل الصراخ إذن محاولة يائسة من قبلهما لسماع صوت، أي صوت ، لا يهم لمن، حتى لو كان صوتيهما.

قررت المغادرة، فوجدني هنا لم يعطني شيء الكثير مما كنت أريد معرفته، ووجدت أن كل ما علي فعله، تأمين قبرين لاثنتين لهما، ربما هذا هو بالضبط ما أراداه مني !

سأعود إلى بيتي كي أرمي نفسي في فراشي. تمنيت أن أنام نوما عميقا يعوضني مهد الليالي الماضيات، وما أن تخليت العتبة الفاصلة بين الصالة وباحة الدار حتى عاد ذلك الصراخ وتوالى الزلزال/النل والـ... بأكباد منقطعة وأرواح مشتتة، ودنت حركة قوسية، سمعت من خلالها ضروبا مختلفة من أصوات دلت على شكل الحركة ونوعها : جبر وزحف، وركض وتخطب... . كنا كحيوانين جريحين يلوذ أحدهما بالآخر دون وجود أدنى إمكانية للقاءهما، أما المفاجأة فقد كمنحت في تلك التدهادات الشجية التي تواصلت بينهما ولم يكن يصطنع منها شيء في البيت بعدما طغت عليها أصوات نكاههما وعويلهما وصراخهما.

كان يناديها (خيتي) لا تغادري مكانك أنت لا تستطيعين رؤية ما أمامك .. أخاف أن ينالك أذى أنا سأحاول الوصول إليك. انتظري !

وكانت تجيبه : لا (خوية) أنت عاجز عن المشي، وليس معك عصا تتوكأ عليها وتميتك على النهوض من الأرض. إبق في مكانك وأنا سأصل إليك، صدقتي أن تكون أعمى العيتين، يكون لك قلب يرى، ولكن إن لم تكن بساقين فكيف ستمشي ؟!

فاض الحديث بينهما، ومشاعرهما المتدفقة لا يقطع سيلها غير نوبة من عويل يهيجها أمل وأخرى تلوذ بجراح.

كانا يتبادلان المواقف الحانية بتراتب سلم موسيقي ليددا الغربة الممتة ويطويان آلاف الكيلومترات من العد المتكتف في بضعة أمتار تفصل بينهما وكأنهما في رحلة تذكرتها ذهبا وإيابا لا تتوقف هنا ولا تستقر هناك.

بدأ الظلام ينحسر وتباشير الفجر لاحت في الأفق المعتم، خفت صوتاهما وما برحا أن تلاشيا بشكل تام.

لم أشعر بمضي الوقت، ولا فكرة لدي، كيف احتملت الظلمة والبرد والحكاية التي جرت على مرمى من سمعي وبصري، فقد كنت مشدودة إليهما، تنفست حركتهما/ولفت لهما بالموت والغربة مع أنهما لم ينادوا بينهما.

حين أطل نهار ذلك اليوم الغريب، كنت لما أزل في بيت الأصوات لعل ضوء الشمس يخبرني عما خبأه الظلام. فوجدت أنني كنت أقف على أطلال بيت دمرته واحدة من الغارات الأميركية الماضية.

صارت ليالي تمضي بصمت حزين ! . لقد افتقدت الصوتين بكل عذباتهما، بل افتقدت صاحبيهما، وكنت أتمنى أن أسمع حكايتهما منهما، إلا أن الحقيقة التي صار علي أن أتقبلها، فهي أن لحظة معرفتي بالحكاية، هي اللحظة نفسها، التي لم أعد أسمع فيها صوتهما ثانية... !

ما اسمك يا صابر

بحري العرفاري / شاعر، تونس

في غصة أمه وبهاجر؟
من منكسر
لم تدبغ عيناً مرأت؟
من منكسر لم يكتب بالحزن دقات؟

ما اسمك يا صابر؟
ما اسر صباحتك في الغربة
ما اسر الغربة... ما اسر دموعك تنهار؟
إذ تصحو
تحسب أنك في وطن
أول... أول هذا رماد العفر في الغربة يتناثر!!
.....
صابر.....
ما اسمك يا صابر؟

ما اسمك يا صابر؟
هل تعرف نفسك حقاً
هل تذكر اسمك أم أنت نكاز؟
إسمك عنوان
إسمك نبض وزمان
إسمك ذاكرة ودقات
إسمك رغبة أمك يا صابر

أعرف أنك من تونس
لكن
هل عندك رفق جواز...
لنعود وتسافر؟
من منكسر صابر
عفواً
من منكسر لا يدعى في الغربة صابر؟
من منكسر لم يترك اسمه

هل تشعر أنك أنت ؟

أنتك مملوء... مسكون وسافر؟

هل عندك في "الغرب" جناحان... وأظافر؟

هل عندك في "الغرب" وفي "الشرق"

وفي نومك حتى...

هل عندك "ألم" ترك طينك حباً وتحاذر؟

أنتك .. أنتك .. أنتك .. تعف بالشوق وتجاهز

أنتك يا صابر

ترك كل صباح ... عينها

تأمل صورتك الأولى...

هل تذكر صورتك الأولى

هل تذكر لوح الكتاب

هل تذكر ريشة حبرك

هل تذكر صوت وخط معلمك يا صابر؟

وعصا...!!

وبقايا طباشير...

ونشيد... وحرفاً ورُسوما... ودفاتر؟

3

هل تذكر ألعابك .. أنثراك .. أفكاراً ومشاعر؟

صوت الجار

وباب الدار

وروائح وطعوماً شتى... وخمائر

وصهيل خيول

وعباراً... وعراكاً... وحراكاً... ونشاجز؟

تذكر

تذكر

تذكر... أنك كنت صغيراً وشجاعاً وتغامر

تذكر أنك كنت ترتل أبيات...

كنت تغالب شهوتك ... تصبر وتصابر

تذكر أهلاً وأحبته

يأتونك في النزلة والحنى

يأتونك في الفرجة .. في الحزن وفي الهمة

يأتونك يا صابر

ويحبون حديثك... وحديث الساعة وشائز

والساعة في الأهل صفاء ودعاء وسرايز

ما اسمك يا صابر؟

ما اسم العربية في غير التربة ما اسم الوجع

الثائر؟

ما لثنتك أناسك وطعامك ولباسك؟

ما اسم رئيسك؟

ما اسم رئيسك؟

ما اسم الدولة من غير جواز!! ما اسم الوطن

النافر!!

4

وطني أنت

وطني وأبي ووفى ومجاهز

خدعتك "العجيلة"

خدعتك "الرذّة" ... وخطاب ماكر!!

خدعوك

غدروا وجهك.. باعوك

شهد البائع والخائن والتاجر

شهد الخائف والراجل والسّاكر

شهد الكاتب والخطيب والنّاظر

شهدوا.. شهدوا!..... في الظلمة

..... في وادٍ ماكر

وتنادوا

وتداعوا لمؤامرة كبرى

لمؤامرة أخرى

لمؤامرة أكبر من قلبك من صبرك يا صابر

للبل جفونٍ وستائر

للبل عيونٌ وعساكر

لكنك تحلم بالعودة يا صابر

وتقاومُ ضعفك وتكابر

ضعفَ حينيك وديبِ الوطن في دَمَكِ هادِر

وطني

وطني

تحلفُ إنك مظلومٌ

إنك مهومٌ... بالشوق وبالبلولة... والآخر!!

يا الآخر!

يا الآخر!

يا الآخر!

لست الدولة، لست الأمة، لست الشعب

5

ولست القدرَ القاهر

يا الآخر... يا الآخر... يا الآخر

هل أستاذك في العودة؟ هل أسأل عن وطني

سَيّاحاً ورياحاً ودوائر؟

هل أنسى؟

هل أنشطَ خارطة؟

هل أمحو تاريخاً؟

هل أقفلُ قلبي... أخفقُ حُبِّي ... أنشُرَ وأقامر؟!

يا الآخر

يا الآخر

يا الآخر

هل كان الوطنُ أرحب؟

هل كنتَ سعيداً... بدُحُوعٍ وجراحٍ وتأمُر؟

هل كان الوطنُ أكبر؟

هل تكبرُ يا وطني... إذ أصغرُ

أزاني أنصاغز؟

إسمك يا صابر ماء

إسمك شوقٌ ونداء

إسمك أسماء... ألقابٌ شتى

إسمك أطلال

وجمال

وتلال

إسك أطفال

وخيال

وجمال

إسك أسى وسماؤك في تونس أسى يا صابر

6

خذلك "العجلة"

خذلوك

لو أنك - يا صابر - لو أنك - لو أنك...

"لو" هذه تفتح باباً وشياطين... أعرف لكن...

لو أنك... لو أنك...

أيا يا صابر عشرون من عمر النبوة من ماء الزوح

ومن دفء الشمس... وفصول وحول وأخاير

أنت ذخيرة تاريخ

أنت.....

وأنت.....

وأنت.....

وأنت.....

وكفر جيلا بنزفه الطين كما الرجل تأكله النار

ولا يثأر!!

صابر

- أدرك أن الأسئلة أولى؟

- أدرك أن سؤالك عن وطن كان يمهّد للعودة

ويحاذر

- أدرك أنك مشتاق... أنك تواق... لكنك مازلت

تكتابر

- أدرك أن حماك تركض في تونس... وفؤادك

طائر

- أدرك أن الريح تهب برائحة الأهل... تنفض

مشاعر

- أدرك أن العاصفة شوق يتقدم نحو الأوطان

يتجاسر

- أدرك أن الزعد خطاب الزوج إذا غضب

يا صابر

العودة نصر

العودة عرس ونهار... أنهار وضمائر

تونس حبل

تونس شوق وعود وبنائر

تونس للكحل فراش وغطاء وستائر

كتبت القصيدة في ماي 2008 بمناسبة المؤتمر الأول للجمعية الدولية للمهجرين بمرسا

وحين منمت من السفر أرسلتها للإعارة هناك لتتوب هني... صابر هو ترميز لكل المهجرين

أختزلهم في الصديق العزيز صابر التونسي الذي كان يداوم على محاورتي من مهجره بألمانيا

وكنت أجد من خلاله الحالة العامة لكل رفاقه في المهجر.

فقط لو.. المعراج

عبد النعمر رمضان / شاعر، مصر

المرأة هذه تجلس الآن عند سفح الجبل الآخر
تحلم أن يمز أمها ظل لا تعرفه .

تحلم

أن تخلع جونتها وغطاء شعرها

وتختبئ على ظهرها

كأنها خادمة في معبد

وإذا سألتها أحدهم ،

ماذا تحت إبتيك ؟

قالت ، الأناسيد

وإذا سألتها أحدهم

لماذا لا ترقصين ؟

قالت ، أنتظر الزاعي

ماذا تفعل إذا ارتقيت الجبل ذات مساء

ماذا تفعل إذا ارتقيت الجبل ذات مساء
ولم تجد فوقه سماء

لم تجد فوقه سوى نجمتين نهرين

وثلاثة تراقبهما

أنصت إلى صوت الهروب

لعلك تنظن إلى صوتك

و تنظن إلى أصوات نساءك الحالمات

المرأة التي كانت تجلس وحدها

عند سفح الجبل

التي نظرت إليك في أثناء صعودك

التي أعطتك برقالة وعصا

التي قالت لك

خذني معك في المرة القادمة

ولم تجد فوقه سماء

ولم تجد فوقه سوى هذه المرأة

بغير جونة

وبغير غطاء رأس

لا بد أنك ستفكر في امرأة تشبهها

امرأة عرفتها ذات زمن سحيق

كانت تكتب رسائلها

بالزمل

والحبر

وشطابا الزجاج

كانت في غرفتها تضع البشملك

على وجهها

ونخلعه لنا نخرج

لم تندم في حياتك مثل ذلك التدمر

الذي لا يفارقك

لأنك زعمت لنفسك أنك فارس نبيل

وركبت حصانا وهميا

وأمسكت بسيف وهمي

وقلت لها

كنت أتمنى أن أحبك

لكنني أحب نفسي

فنظرت إلى عينيك، وأطالت النظر

حتى إذا استسلمت ذات ظهيرة

وبلعت ريقها

ورفعت غطاء بنرها

وقالت لك

اشرب

فحاولت

لكن فمك كان معتما

قالت لك

استخدم الدلو الذي تخفيه

فاسخر حنكهم مكانه

وفي حضنه سيرة الملك الضليل

وفوق رأسه علم أحمر

مزدان بمطرقة وسندان

وإذا سألتها عن غيمة بيضاء

كانت ملفوفة في منديل أحمر

ابتسمت وقالت

المعراج

مكتبة الحياة الثقافية

عبد الرحمن مجيد الربيعي

كما أنّ في الكتاب مقالات تناقش وضع المحاماة في تونس مثل «دعم مرشح التجمع تخريب لقطاع المحاماة» وقد نشر هذا المقال في أوج سطوة حزب التجمع عام 2004 في جريدة الموقف التونسية (24 أكتوبر)

وَرُج المؤلف كتابه على أربعة أجزاء : الأول (حديث في الحرية) والثاني (حديث في العروبة) والثالث (حديث في المحاماة) وقد سماه : الحديث الأخير وفيه يزوي (حكلاً عشت. يوم 14 جانفي)

يبش المؤلف الهمّ العربي موزعاً على خارطة الوطن العربي فمن عراق بعد احتلاله له مقال تحت عنوان (من أجل تحرير العراق ودعم المقاومة) وعن فلسطين (حين يصبح التعامل مع العدو الصهيوني في تونس وجهة نظر) (ومستقبل القضية الفلسطينية بعد العدوان الصهيوني على غزة) و(انتهاك حقوق الأسرى في سجون العدو الصهيوني).

وفي الكتاب مقال عنوانه (محمد شكري - وهو الكاتب المغربي المعروف - والسياسة : هل كان الرجل ناصرياً).

كتاب ممتلئ بالمواقف الشجاعة التي تهم الشأن التونسي والشأن العربي للكاتب، كان فيها شجاعاً

عن العشق والثورة
لخالد الكريشي (تونس)

صدر للأديب والمحامي خالد الكريشي كتاب بعنوان «عن العشق والثورة - أحاديث ما قبل جانفي 2011» وقد كتب له التقديم الدكتور محمد المنصف المرزوقي رئيس الجمهورية التونسية.

كما يتقدم بشكر خاص إلى كل من الدكتور مصطفى بن جعفر (مدير جريدة مواطنون) وأحمد نجيب التّايي (مدير جريدة الموقف) ومهدي العربي (مدير موقع تونس نيوز) وذلك لتفضلهم بنشر ما كتبت في سنوات الجمر).

والأستاذ الكريشي ناشط سياسي وحقوقى وأديب يكتب المقالة والقصة القصيرة وقد سبق لمجلة «الحياة الثقافية» أن نشرت إحدى قصصه وفي (سنوات الجمر) أيضاً.

يضع الكريشي صورته وهو يحمل لافتة تقول : «بن علي دقاج» وهو يقف في «باب بنات» يوم 28 ديسمبر 2010 أي قبل هروب بن علي.

ونرى المؤلف معنياً بوضع مدخلات لمقالات كتابه هي أقوال لأسماء مثل عصمت سيف الدولة المفكر القومي المعروف إذ لا ننسى أن الكريشي «ناصرى» الانتماء.

«متصدياً» وقد كتبها في مواجهة النظام المعبور يوم كان في أكثر مراحل شراسة.

يقع الكتاب في 224 صفحة من القطع الكبير - سنة النشر 2012. طبع في مطبعة STAG تونس.

«المرء الصَّبر»

لإبراهيم درغوثي (تونس)

بين آخر إصدارات القاص والزَّوَّاني التونسي إبراهيم درغوثي مجموعة من القصص القصيرة جدًا عنوانها «الصبر والمرء» وقد ذكر على الغلاف الأوَّل اسم الناقد د. أحمد السماوي كاتباً لمقدمة المجموعة لكننا وجدنا أن ما كتبه قد نشر في مؤخرتها لا سيما وأن ما كتبه د. السماوي كان أقرب إلى الدراسة المستفيضة عن القصة القصيرة جدًا وقد جاءت تحت عنوان «عندما يكون التكثيف سبباً في التسأل» وقد تمددت على ثلاثين صفحة من الكتاب الذي جاء في 86 صفحة.

قلنا إن السماوي قدم دراسة وافية واستعان وراجع آراء عدد من النقاد الآخرين مثل د. صبري حافظ (مصر) وجاسم الحسين (سوريا) وغيرهما. لكننا أكدنا مراراً أن القصة القصيرة جداً ليست وليفاً جليلاً بل هي اشتغال موجود، وهناك كتاب عراقيون عنوانها وقد وضعوا مصطلح «قصة قصيرة جدًا» على أغلفة كتبهم المبكرة التي صدرت في ستينات وسبعينات القرن الماضي وعلى رأسهم إبراهيم أحمد وإلى حد ما خالد حبيب الراوي. وتتوفر مدونة القصة المراقبة القصيرة على عدد وافر منها وقد عثر الناقد باسم عبد الحميد حمودي في إحدى الجرائد التي كانت تصدر في مدينة الموصل في أواسط الثلاثينات القرن الماضي نصوصاً جنبها كاتبها بأنها «قصص قصيرة جدًا» وهذا ما فعلناه في مجموعتنا «السومري» و«امرأة من هنا ورجل من هناك» حيث ألحقنا بقصص هاتين المجموعتين ما عنواناه بـ «قصص قصيرة جدًا» وهناك تجربة مبكرة جميلة للطبيب صالح نشرها في مجلة «أصوات» التي

كان يصدرها من لندن المستعرب البريطاني دنيس جونون فيفيير وقد أطلق صالح على قصصه القصيرة جدًا عنوان «مقدمات».

وإذا أردنا أن نقلب المدونة العربية لوجدنا نماذج كثيرة ولكن يبدو لي أنه في السنوات الأخيرة وتزامناً مع انتشار قصيدة النثر ظهر كتاب عنواناً بشكل خاص بهذه التجربة في العراق والمغرب ومصر وبعض بلدان الخليج العربي، وهناك مجلة يصدرها عدد من الفصاضين العراقيين الشباب تعنى بالقصة القصيرة جدًا ولا أدري إن كانت الكترونية أم ورقية.

وعنده يقدم كاتب مثل إبراهيم درغوثي وهو صاحب منجز معتبر كتابة القصة القصيرة جدًا فإن تجربتها لا بد وأن تكون قد استهوتته، وأكثر من هذا لا بد أنه أحس بقرية منها وقربها منه. وأنها منفذ لاحتضان تجارب مختلفة أحب أن يشتغل عليها. وكل هذا ربما كان وليد حاجة منه لاحتضان تجارب سردية خاصة.

وتجارب درغوثي التي ضمها الكتاب تلعب إلى أعلى قدر من التكثيف حتى نجد معظم القصص في أقل من نصف صفحة وفي تقديرنا أن النص كلما قصر ازداد صعوبة، لنقرأ نص (الكرسي) كاملاً :

(عرفته خجولاً لا يجرؤ على جرح وردة)

مستقيماً كفصن البان

لطيفاً كأحسن الظرفاء

ودوداً كأعز الأحياب

صادقاً كنيي

رحيماً كاله

ثم جلس على الكرسي الوثير)

ولنا أن نقترح ماذا لو استبدل (ثم) في السطر الأخير بكلمة (حتى) ؟

جاء الكتاب في 90 صفحة من القطع المتوسط - طبع. بمطابع الشركة التونسية لاف - سنة الطبع 2011.

« الملهمات »

رواية لفاتحة مرشيد (المغرب)

يبدو أن الكاتبة المغربية (طبيبة الأطفال أيضا) فاتحة مرشيد لم تكتب الرواية بنزوة كتابة عمل روائي واحد وهو ما "يقترنه" بعض الشعراء. بل كتبته لتواصل فيها ضمن مراوحة ما بين الشعر الذي كانت بدايتها الأدبية (به) والرواية التي بين أيدينا العمل الروائي الثالث فيها المعنون "الملهمات".

وتجعل فاتحة مرشيد قارئ إبداعها الأدبي لا يعرف أن كان سينحاز للشاعرة أم للروائية إذ أنها لم تكتب هذين الجنسيتين الأدبيين إلا لتبدع فيها معا (حازت على جائزة الشعر المغربي) التي تمنحها وزارة الثقافة كل عام لأبرز عمل شعري مغربي وتوزع ضمن فعاليات المعرض السنوي المغربي للكتاب.

إن قارئ روايات فاتحة مرشيد وقد سبق لنا تقديم عملها بعضها تأخذ الانسيابية العالمية في لغتها المقترنة بشعرية لا تسلب من الرواية أهمية الأفعال التي تقدم عليها شخصياتها وكذلك الحوارات المختزلة الدالة.

وفاتحة مرشيد مشغولة بداخل الإنسان وانشغالاته العاطفية - خاصة الفنان - وهي بهذا تحاول أن تثير أحداث رواياتها بأقل عدد ممكن من الشخصيات وغالبا ما تكون هذه الشخصيات من الفنانين والأدباء ولا أحد يعرفها أو يشاركتها عالمها إلا صديقه الروائي. هذا عن بطل الرواية صاحب دار النشر.

حيث يتعرض لحادث يسيرته وكانت معه إحدى عشيقاته التي تفارق الحياة. أما هو فيظل في حالة "كوما" لا يفيق منها، وتبدأ الرواية بزواجه وهي تخاطبه (هل تذكر هنا رواية إيزييل البيندي مع ابتها الغائبة عن الوعي ؟) لا أدري.

لكن ما هو أجمل في الرواية التفاصيل، وعالم الفنانين في لهوهم وخياناتهم وأحلامهم ومعنى المرأة في حياتهم.

أمينة زوجة الناشر تعيش حمايتها في بيتها وهي امرأة تعاني من الخرف المبكر بحيث لا تدري.

وفي عملها الجديد هذا ما "الملهمات" إلا أولئك النسوة اللواتي لا يستطيع بطل روايتها الروائي أن يكتب إلا بعد فعل الحب مع "ملهمات" يستبدلن لتظل شعلة الإلهام وقادة.

ويرتبط هذا الروائي بعلاقة خاصة مع ناشره المؤمن به وبإبداعه والذي كان دائما يستحثه على الكتابة لأن القراء يقدمون على قراءة أعماله ويتطرون جديده.

الروائي "يترمل" بعد وفاة زوجته التي لم يتزوجها إلا لأن علاقته بها كانت مشرقة إبداعيا.

أما الناشر فكان متزوجا لكن له عالمه النسائي أيضا. ولديه شقة مجهزة يدخلها من شاء من باب سري.

تصف الكاتبة هذا الناشر واسمه عمر ولعله من نوعية متفردة بين الناشرين بقولها : (لم يكن عمر كاتبا كان حاضنا للكتب والكتاب، كان صديقهم وناشر أعمالهم يتلوق الشعر الذي يكتبه الشعراء ويعيش القصص التي يخطها القاصون، ويتماهى مع أشخاص الروايات، ناشر من طينة خاصة).

وكان عمر هذا قد قدم لصديقه الروائي إدريس نصيحة في بداية تعارفهما مما ورد فيها : (تذكر روح فوضوية، باطنية أكثر تخرج العمل من تلقائيه وطريقه التقليدي).

لكن الروائي إدريس يقرّ مع نفسه : (أنا صنيع كل النساء اللواتي عبرن حياتي).

ويقرّ أيضا : (فكل كتاب عندي مقرون بامرأة، كل فرحة عندي مقرونة بامرأة، وكلّ انكسار كذلك).

ويصف ما يكتبه القاص عن أعماله بأنه (كمن يكتب عن مسرحية معروضة على خشبة جاهلين ما يجري في الكواليس).

لذا كان قراره بأن تكون روايته التي وضع حزمة

«المهاجر»

للقصصي الرائد : زين العابدين السنوسي

إعداد وتقديم : محمد الهادي بن صالح (تونس)

في سلسلة "ذاكرة وإبداع" التي تصدرها وزارة الثقافة صدر كتاب بعنوان "المهاجر" ويضم مجموعة من القصص للأديب التونسي زين العابدين السنوسي وقد أعد المجموعة وقدم لها الروائي التونسي محمد الهادي بن صالح. في صفحات الكتاب الأولى مجموعة من الصور التذكارية التي جمعت السنوسي مع عدد من أصدقائه في مناسبات مختلفة (كان من الأفضل لو تم وضعها في ملحق بخاتمة الكتاب).

مقدمة محمد الهادي بن صالح مقدمة وافية عرّف فيها بمكانة ودور هذا الأديب الرائد وقد قسمها على عدّة أبواب هي : هوّيته / نشاطه / آثاره / وآثاره مؤرّعة على مجموعة عناوين (في البحث والدراسة، في التراجم، في أدب القصة مثل : فتح أفريقيّا - مسرحية، بنت قصر الجرم رواية - وله أيضا متفرّقات تأليفية).

يرى محمد الهادي بن صالح (الذي جمع قصص الكتاب ووضع لها عنوان "المهاجر" لكونها أهمّ قصة في المجموعة على حدّ قوله) غير ما رآه البعض حول مكانة السنوسي في القصة التونسية : (عجبي كبير وأنا أقرأ أو أسمع أن علي الدوعاجي كان رائد القصة التونسية الأوّل بدون منازع، والحال أنّه ما كان إلا صنيعة من صنائع زين العابدين السنوسي ومحمود بيرم التونسي، فعلي الدوعاجي له أهمية في سيرتنا الإبداعية عامّة وفي تاريخ القصة التونسية خاصّة، فهذه حقيقة وفضله عليها كبير بما أنتجه من آثار لها أهميتها مثله مثل بعض روادها كمحمد العربي ومحمد عبد الخالق الشروشي والتيجاني بن سالم وسعيد أبو بكر وغيرهم كثير) ثمّ يكمل هذا الرّأي بقوله : (لكن فضل زين العابدين السنوسي - رغم نتاجه المتواضع فيها - أكبر وأهمّ بما قدّمه من عمل كبير تجسم في ما أبدعه أو ترجمه من قصص وما أعطاه من دفع لها حتّى

الورق أمامه ليبدأ كتابتها مختلفة لأنّه قرر أن يرفع الستارة الخلفية وأهديكم العرض الحقيقي).

ولم يقرر هذا إلا بعد أن أخذته السنوات بعيدا وأحسّ يزعجها عليه، ورفيق عمره وصديق لياليه غائب عن الوعي مدّ في غرفة العناية المركّزة في مصحّة ما.

عمر لم يصح من غيبوته ويأخذه الموت. وإدريس الذي فجّع بما جرى لصاحبه قرر أن يختفي، ولم يترك عنوانا، ولم يذهب قبل هذا ليعزّي كما لم يعزّي أحد.

ترك رواية مخطوطة لأمنية التي تسلمت دار النشر "مرايا" لتدوير العجلة من جديد.

توقفت أمانة أمام تقديم إدريس لروايته التي جاءت على شكل رسالة لقرائه وفيها يقول : (إن كنتم من المعجبين بكتابنا ناجح وتحيّون إبداعه وتنتظرون بشغف إصداراته الجديدة فلا تحاولوا التقرب منه ولا التعرف إليه شخصيا لأنّ النتيجة الحتمية هي إصابتكم بالخيبة. لماذا ؟ لسبب بسيط جدّا هو أنّكم تستصعدون بواقع يديهي متعتكم الهائلة التي وضعوها على رأس الكاتب من إدراكه هو كونه إنسانا فقط إنسانا مثلكم).

و لكنّ هذا ليس صحيحا دائما إلّا بالنسبة لحالة إدريس وليس بالنسبة لآخرين غيره، فذلك المثل العربي القديم (اسمع بالمعيدي خير من أن تراه) لا ينطبق على الجميع بل على حالات خاصة فقط.

هذه الرواية نقرأ بالتناذر، مكثفة بموضوعها وعالمها وحواراتها وأبطالها، رغم كلّ فجائتهم يظنون في الذاكرة (حتّى إدريس يخضع لعملية استئصال البروستات فتتوقف علاقته بالمرأة، وهذا يعني توقفه على الكتابة بعد روايته الأخيرة التي بدأت أمانة بقراءتها مخطوطة).

قام بنشر هذه الرواية المركز الثقافي العربي (بيروت - الدار البيضاء) 2011 في 200 صفحة.

ضمّت مجموعة "المهاجر" سبع قصص قصيرة
هي : الحبيبة / عجز الأديب / حديث شاب مسلم
مع باريديات حسان / من ضحايا الانقلاب / عزاء
العروس / المهاجر / فاطمة.

هذا الكتاب مهم لمن أراد الاطلاع على التجارب
الأولى التي أسست للقصة التونسية وقد جاء في 142
قصة من القطع المتوسط - منشورات وزارة الثقافة
(المركز الوطني للاتصال الثقافي - سلسلة ذاكرة وإبداع
- سنة النشر 2008).

وصلت إلى ما آلت إليه في حاضرتنا من ازدهار نسبي
يمكنها ويؤهلها أن تحتل مكانة مشرفة في واقع الآداب
القصصية الأخرى).

لقد اقتبسنا هذا الاستشهاد من رأي بن صالح عن
دور السنوسي قصصيا لكون كتابه هذا هو مجموعة
قصصية متناثرة ربما ستظل ضائعة حتى يومنا هذا
لو لم يقوم بن صالح بعملية جمعها والتقديم لها وقد
ألقى التقديم الجيولوجيا عن السنوسي وآثاره ثم أهتم
الأحداث في حياته.

